

Universidade de Lisboa



Contrastes de Desenvolvimento

*Uma experiência de Aprendizagem Baseada em
Problemas aplicada ao 9º ano de escolaridade*

Mestranda: Susana Melo Morais (nº 11906)

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino de História e Geografia
no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

2014

Universidade de Lisboa



Contrastes de Desenvolvimento

*Uma experiência de Aprendizagem Baseada em
Problemas aplicada ao 9º ano de escolaridade*

Mestranda: Susana Melo Morais (nº 11906)

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado
pelo Professor Doutor Herculano Cachinho

Mestrado em Ensino de História e Geografia
no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

2014

À Margarida,
tudo o que faço, faço-o por ti!

À minha mãe,
sem ti não teria sido possível!

Agradecimentos

Ao nosso orientador, Professor Doutor Herculano Cachinho, por todo o apoio que nos deu e por acreditar que era possível. Agradecemos também as suas preciosas aulas no primeiro semestre do nosso Mestrado que, desde logo, traçaram o nosso rumo pela Geografia.

Aos nossos professores de História, Professora Doutora Ana Leal Faria e Professor Doutor Miguel Monteiro, e de Geografia, Professora Doutora Helena Esteves e Professor Doutor Sérgio Claudino, pelos seus ensinamentos, disponibilidade e acompanhamento ao longo de todo o Mestrado e, em especial, na introdução à nossa prática profissional.

Ao Professor João Reis, que nos trouxe a realidade para a sala de aula.

Ao nosso professor cooperante, Professor José Calado, que sempre se mostrou disponível e que tornou possível a realização da nossa prática letiva supervisionada.

Aos colegas que, connosco, percorreram o mesmo caminho. Foi com eles que partilhámos as nossas dúvidas e certezas.

À minha família, sem o seu apoio não teria sido possível concluir este Mestrado.

Índice

Dedicatória.....	i
Agradecimentos	ii
Índice de figuras.....	v
Índice de Anexos	vi
Resumo:.....	vii
Abstract:	viii
A. Introdução.....	1
B. Enquadramento Científico e didático	5
1. Crescimento e Desenvolvimento	5
1.1. Um olhar sobre o desenvolvimento	5
1.2. Comparar o incomparável	8
1.3. A complexificação da comparação	11
2. Educar ou ensinar: novos desafios para uma sociedade em crise?	16
3. Geografia Escolar: orientações teóricas e metodológicas	19
3.1. A metodologia ABP e o desenvolvimento de aprendizagens significativas	21
C. Contexto Escolar	27
1. Contexto Escolar.....	27
1.1. A escola e a turma.....	28
1.2. Atividades realizadas na Escola	31
D. Unidade didática.....	33
1. A Unidade Didática	33
1.1. Enquadramento da Unidade Didática nas Orientações Curriculares	33
1.2. Competências (capacidades), objetivos e conceitos mobilizados	35

2. A prática pedagógica	40
2.1. O levantamento de ideias prévias	40
2.2. A metodologia PBL aplicada à turma	44
2.3. As sessões/aulas – o decorrer da experiência	46
2.4. Avaliação da experiência de aprendizagem – formativa e sumativa	67
E. Análise e Reflexão	71
1. Cumprimento e incumprimento da planificação – reflexão sobre a prática.....	71
D. Considerações finais	78
F. Bibliografia	81
Obras citadas.....	81
Obras citadas disponíveis online	83
Outros documentos citados	85
Sítios Institucionais visitados	85

Índice de Figuras

Fig. 1 – O Norte e o Sul globais.....	9
Fig. 2 – A construção do IDH.....	12
Fig. 3 – Análise conjunta do PIB <i>per capita</i> e Classificação do IDH (2007/2008)	14
Fig. 4 – Considerations in designing a PBL Experience	23
Fig. 5 – Freguesia de Alvalade	27
Fig. 6 – Implantação da Escola EB 2,3 Eugénio dos Santos na Freguesia de Alvalade	28
Fig. 7 – Fachada da Escola Básica 2,3 Eugénio dos Santos.....	29
Fig. 8 – “Word Cloud” gerada com as palavras-chave dos alunos	43
Fig. 9 – Mapa temático realizado pelo grupo Peixes: Distribuição do IDH no mundo	57
Fig. 10 – Mapa temático realizado pelo grupo Tartaruga: Distribuição do IDH no mundo	57
Fig. 11 – Mapa conceptual realizado por um dos alunos do 9º ano	59
Fig. 12 – Mapa conceptual do IDH realizado por um dos alunos do 9º ano	60
Fig. 13 – Mapa conceptual de qualidade de vida realizado por um dos alunos do 9º ano	60
Fig. 14 – Resultados Agrupados – Ficha de Avaliação de Conhecimentos Adquiridos	69
Fig. 15 – Notas Finais do Exercício ABP	70

Índice de Anexos

Anexo I – Planificação da Subunidade Didática	86
Anexo II – Planificação aula a aula.....	88
Anexo III – Levantamento de Ideias Prévias	103
Anexo IV – O cenário.....	113
Anexo V – A ABP explicada aos alunos	117
Anexo VI – Notícias e Conceitos a Descobrir.....	121
Anexo VII – PPT aula 7/8	131
Anexo VIII – Classificação do IDH e do PIB.....	137
Anexo IX – Os mapas do worldmapper	141
Anexo X – Ficha de avaliação	145
Anexo XI – Jogo Perdidos na Lua	149

Resumo:

Este relatório decorre de uma experiência pedagógica em Geografia, 9º ano, aplicada ao tema Contrastes de Desenvolvimento: países desenvolvidos vs. países em desenvolvimento, tema este que decorre em torno da dicotomia crescimento e desenvolvimento.

Esta experiência consistiu na aplicação da metodologia APB (Aprendizagem Baseada em Problemas) a uma turma de 9º ano da Escola Básica Eugénio dos Santos. Quisemos contribuir para reforçar a ideia de que a aplicação de metodologias menos usuais no contexto português pode garantir bons resultados, motivar os alunos através de uma aproximação a um contexto real e pela introdução de exemplos da atualidade, e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes a construção do seu próprio conhecimento.

A ABP é uma metodologia de aprendizagem ativa, que envolve os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo-se através do trabalho em grupo e da realização de atividades individuais. Partindo de um problema apresentado aos alunos, propõe-se um percurso que permitirá desenvolver as temáticas da unidade didática. Tanto o problema proposto, como o próprio percurso, são o resultado da análise de um levantamento de ideias prévias, o que resulta numa aprendizagem significativa dos temas propostos.

No decorrer da unidade didática distinguem-se os conceitos de crescimento e desenvolvimento com recurso a vários indicadores, simples e compostos, quantitativos e qualitativos. De forma a garantir uma aprendizagem mais profunda, propôs-se o estabelecimento de relações entre os vários indicadores e entre estes e as condições físicas e humanas de cada país.

Para o nosso projeto didático, optámos por, ainda com base nas preocupações demonstradas pelos alunos no levantamento de ideias prévias, criar três grupos de países consoante o seu nível de desenvolvimento e, através desta distinção, desenvolvemos as nossas atividades que contribuíram para a construção do trabalho final: a redação de uma declaração para uma cimeira sobre a pobreza.

Palavras-chave: Geografia, desenvolvimento, crescimento, países desenvolvidos, países em vias de desenvolvimento, indicadores, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Ideias prévias.

Abstract:

This report is the result of a learning experience in Geography, 9th grade, applied to the theme contrasts in Development: developed countries vs. developing countries, a topic that arises around the dichotomy economic growth and development.

This learning experience consisted in applying the methodology PBL (Problem Based Learning) to a class of the 9th year of Primary School Eugenio dos Santos. We wanted to contribute to foster the idea that the use of less common teaching methodologies in the Portuguese context can ensure good results, motivate students through an approximation to a real context and by introducing examples from nowadays, and at the same time provide them the construction of their own knowledge.

The PBL is a methodology of active learning that engages students in the process of teaching and learning, developing through group work and achievement of individual activities. Starting from a scenario presented to the students, we propose a route that will develop the themes of the unit. Both the proposed scenario, like the route itself are the result of the analysis of a survey of previous knowledge, which resulted in significant learning of the proposed topics.

During the learning experience we distinguished the concepts of economic growth and development using various indicators, simple and composed, quantitative and qualitative. To ensure a deeper learning, we also proposed the establishment of relations between the various indicators and between them and the physical and human conditions of each country.

For our educational project, we have also based it on concerns raised by the students in the survey of previous ideas, forming three groups of countries according to their level of development and, through this distinction, we developed our activities that contributed to the construction of the final work: a statement for a summit on poverty.

Keywords: Geography, development, growth, developed countries, developing countries, indicators, Problem-Based Learning (PBL), previous knowledge.

A. Introdução

Every day, millions of students enter school wanting to learn, hoping to be stimulated, engaged, and treated well, and hoping to find meaning in what they do. And every day that we, as educators, stimulate and challenge our students to focus their minds on meaningful tasks, to think about important issues, and to construct new understandings of their worlds, we—and they—achieve a meaningful victory.

Brooks, J. G., & Brooks (1999, p. 120) in Torp, Linda & Sage, Sara (2002, p. 33)

O relatório que aqui apresentamos, ainda que não seja o fim, é o culminar de um processo iniciado há três anos letivos, quando nos propusemos voltar a estudar e frequentar o Mestrado em Ensino que nos poderá garantir a profissionalização necessária para lecionar as disciplinas de História e Geografia, do 7º ao 12º ano.

Um primeiro ano para completar as cadeiras do 1º ciclo de História e Geografia obrigatórias e dois anos para completar o Mestrado em Ensino da História e da Geografia. Não foi um processo fácil, teve os seus altos e baixos e chegámos a duvidar se conseguiríamos chegar até ao fim. Ainda assim foi, sobretudo, um caminho de aprendizagem, de partilha e vivência de novas experiências e que esperamos conseguir, de alguma forma, demonstrar nas páginas que se seguem.

Decidir iniciar este percurso aconteceu de forma natural, já que a nossa formação de base, a Antropologia, apenas nos garantia habilitação para o ensino no 2º ciclo, o que não era suficiente para continuarmos a desempenhar as nossas funções profissionais no âmbito dos cursos de formação profissional para jovens e adultos.

Durante dois anos preparámo-nos para podermos vir a agir como professores de História e Geografia, no entanto, por nos ser aconselhada a realização deste relatório numa só disciplina, optámos por apresentá-lo no âmbito Geografia. Esta escolha aconteceu ainda durante o primeiro ano de Mestrado e ficou a dever-se à maior afinidade que sentimos com a Geografia Humana e também ao facto de querermos aplicar uma experiência ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas, metodologia que nos foi dada a conhecer nas aulas de Didática da Geografia.

Esperando conseguir refletir nestas páginas as principais aprendizagens que fizemos, este relatório incidirá então sobre a prática de ensino levada a cabo na Escola Básica 2+3 Eugénio dos Santos, localizada na freguesia de Alvalade, em Lisboa.

De notar que esta foi, para nós, a primeira aproximação feita a este contexto escolar, já que no âmbito das unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional, no primeiro ano de Mestrado, acompanhámos as atividades letivas na Escola Básica Alto dos Moinhos, na Terrugem, sendo acompanhadas pela professora cooperante Carla Afonso.

Nesta nova escola fomos acompanhadas em todo o nosso percurso pelo professor cooperante José Calado, que se mostrou sempre disponível para o esclarecimento de quaisquer dúvidas, gestão da turma e sugestão de melhoria, quer das planificações por nós propostas, quer dos materiais e recursos utilizados em contexto de aula. Esta participação do professor cooperante foi de especial importância para a realização da experiência ABP que, pela sua metodologia ativa, requer, idealmente, a presença, trabalho conjunto de dois professores.

Após conhecermos a escola e o professor cooperante, ficou também definido qual seria o tema com o qual desenvolveríamos a nossa prática letiva supervisionada, já que teríamos obrigatoriamente de seguir a planificação anual para a disciplina de Geografia, tal como está definida na Escola Básica 2+3 Eugénio dos Santos. Assim sendo, ficou estabelecida a Unidade Didática Contrastes de Desenvolvimento, na sua subunidade Países desenvolvidos vs. Países em desenvolvimento, tendo a prática decorrido numa turma de 9º ano, entre 12 de dezembro de 2013, com uma aula que permitiu fazer um levantamento de ideias prévias e 27 de fevereiro de 2014.

No ano letivo de 2013-14, ano em que desenvolvemos a nossa prática, apenas estavam definidas as orientações curriculares para o ensino básico. Quer isto dizer que, para o 9º ano não havia competências a atingir, pois haviam sido revogadas e as metas curriculares que agora se aplicam, ainda não estavam em vigor ou sequer definidas para o 9º ano.

Assim, para o desenho da planificação a médio e a curto prazo estabelecemos, primeiro que tudo, uma relação entre a planificação anual da escola e as orientações curriculares para o 3º ciclo, para além disso, foram tidas em conta os conhecimentos prévios dos alunos analisados a partir de uma sessão de levantamento de ideias prévias.

No essencial da planificação, procurámos ir ao encontro das expectativas e conhecimentos prévios dos alunos relativamente aos temas a desenvolver,

respeitando sempre as diretrizes do Currículo Nacional, bem como as orientações da escola.

Como será explicado ao longo deste relatório, o levantamento de ideias prévias foi, para nós, de especial importância, já que nos permitiu desenhar um cenário para a experiência ABP que fosse mais adequado aos alunos envolvidos.

Esta metodologia APB – Aprendizagem Baseada em Problemas, sendo uma metodologia de ensino-aprendizagem ativa, em que se procura que os alunos se envolvam na construção das suas próprias aprendizagens através da alternância entre o trabalho autónomo e o trabalho em grupo, é muito pouco utilizada em Portugal, sobretudo nas escolas básicas e secundárias.

Durante todo o processo, foi necessário um constante processo de autoavaliação e readaptação de conteúdos, sempre de acordo com as aprendizagens que os alunos iam demonstrando fazer. Esta é uma metodologia que obriga a um constante processo de reflexão, não só por parte dos alunos, mas por parte do professor que a desenvolve, no sentido de aperfeiçoar as linhas de rumo que os alunos têm de trilhar na busca pelo conhecimento, que deixou de estar centrado no professor para se dispersar uma grande diversidade de fontes.

Este processo de reflexão faz, então, parte de um processo de avaliação formativa e reguladora, a fim de garantir um contexto de aprendizagem mais produtivo para os alunos. Em termos da avaliação formal, realizámos uma ficha de avaliação sumativa que, ainda que não seja totalmente contraditória, pareceu-nos quase desajustada no contexto da experiência.

O tema abordado países desenvolvidos vs países em desenvolvimento desenvolve-se em torno da dicotomia crescimento e desenvolvimento que é, como já mencionámos, pois, um tema muito atual e sobre o qual se encontra muita informação disponível, mas nem sempre correta, seja a nível institucional e académico, seja nos media ou redes sociais.

Assim, pela profusão de documentos existentes e como auxílio para a experiência ABP, que pressupõe um trabalho de pesquisa ativa pelos alunos, tentámos recolher o máximo de informação relevante para o tema e concentrá-la num blog para a turma, tendo os alunos sido convidados a participar ativamente na sua construção. O blog criado para a turma chama-se Contrastes de Desenvolvimento – Experiência ABP realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia e encontra-se disponível online no endereço: crescimentovsdesenvolvimento.blogspot.com.

Neste relatório iremos, então, apresentar o contexto da nossa prática de ensino, procurando desenvolver e justificar as opções seguidas na organização da

sequência de conteúdos programáticos, com base nas orientações curriculares definidas para o 3º ciclo, bem como integrando e explicando a metodologia pela qual optámos para o desenvolvimento das aulas.

Na organização deste relatório, procurámos estruturá-lo de forma a permitir a compreensão total das opções seguidas, complementando-o com a nossa reflexão sobre as experiências que vivemos e as aprendizagens que fizemos.

O relatório organiza-se então em quatro partes distintas que, no entanto, são complementares entre si:

→ Na primeira parte fazemos o enquadramento científico do tema desenvolvido, apresentamos e justificamos as nossas opções metodológicas para a prática profissional supervisionada;

→ Na segunda parte apresentamos o contexto escolar em que desenvolvemos a nossa atividade e quais as nossas interações com o contexto escolar, extra prática letiva;

→ Na terceira parte apresenta-se a unidade didática e a sua concretização, fazendo uma apresentação das aulas dadas, materiais e metodologias seguidas;

→ Na última parte fazemos uma reflexão sobre a experiência em si, já não tanto focado nos alunos, mas na nossa própria prestação, quais os principais problemas que enfrentámos e quais as soluções que seguimos.

Em anexo apresentamos ainda todos os materiais aos quais recorreremos durante a nossa prática letiva supervisionada.

Este é um relatório que versa sobre a nossa prática profissional supervisionada, reflete a nossa experiência e não se assume como um fim, já que um professor deverá, ao longo de toda a sua carreira, fazer a sua constante autoavaliação, sempre refletindo sobre as suas práticas, procurando adaptar-se e até reinventar-se para contribuir da melhor forma para o processo de aprendizagem dos seus alunos.

B. Enquadramento Científico e didático

1. Crescimento e Desenvolvimento

Desde sempre que o termo desenvolvimento tem uma enorme relevância para o ser humano. Utilizado em várias disciplinas, refere-se, no seu sentido lato, à evolução de determinadas condições. Também referindo-se à evolução de condições específicas, encontramos o termo crescimento.

No entanto, os dois termos não são sinónimos, ainda que andem, geralmente, de mãos dadas. Quando nos referirmos a um país, à sua história, à sua situação atual, falamos tanto do seu desenvolvimento como do seu crescimento, dois conceitos interligados, mas com níveis de complexidade distintos.

Para o contexto deste relatório, importa-nos discutir os dois conceitos relacionando-os com os comportamentos apresentados pelas sociedades humanas, assim, “(...) *development can be defined as an economic, social and political process which results in a cumulative rise in the perceived standard of living for an increasing proportion of a population*” (Hodder, 2000, p. 3), enquanto que crescimento é normalmente referido como um fenómeno de natureza quantitativa, como o crescimento económico. Definido por Yves Lacoste, “*o crescimento de uma economia é o aumento contínuo das suas principais dimensões, traduzindo-se num acréscimo bruto dos valores produzidos e consumidos (...)*” (2003, p. 111).

Apresentamos aqui duas definições, no entanto, entenda-se que é muito redutor assumi-las como únicas, já que tanto o conceito de crescimento, como o conceito de desenvolvimento têm sofrido constantes alterações na sua definição, sempre condicionada pelos interesses geopolíticos vigentes.

Por considerarmos serem indissociáveis os dois conceitos, continuaremos a nossa reflexão sobre esta temática explorando a sua evolução ao longo dos tempos, bem como estabelecendo e demonstrando as suas inter-relações.

1.1. Um olhar sobre o desenvolvimento

Desenvolvimento, tal como aqui o entendemos e apresentamos, será sempre o conceito que permite estabelecer comparações entre as diversas sociedades e refletir sobre o que é a condição de ser humano.

Desde o final da Segunda Guerra Mundial que a questão do desenvolvimento se começou a colocar de forma mais visível, com a necessidade

de ajudar os então designados de “países subdesenvolvidos” e combater a expansão dos movimentos comunistas (Lacoste, 2003, p.121). É também na segunda metade do séc. XX que o processo de descolonização de países africanos e asiáticos ganha maior fulgor, promovendo-se debates sobre o modo mais correto de atingir o pleno desenvolvimento, tendo as condições vividas nos países do Norte como ideal a atingir (Willis, Kumar in Kitchin, Thrift, 2009, p. 111).

Numa primeira abordagem, as questões de desenvolvimento concentraram-se essencialmente em duas teorias explicativas, não do desenvolvimento, mas do subdesenvolvimento, entendendo-o ora como um estado natural e passivo, ora como um processo que, ainda que ativo, estaria sempre na dependência de diferentes ações (Stutz, Warf, 2005). Numa perspetiva histórica, estes dois conceitos surgiram fruto da modernidade, no sentido em que esta haveria trazido a divisão entre ricos e pobres, “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos” (Stutz, Warf, 2005).

No séc. XIX encontrava-se, assim, uma dinâmica internacional que dividia os países industrializados e as suas colónias, de onde provinha a maioria dos recursos. Já hoje, a divisão assenta sobretudo no tipo de atividade principal da população ativa – maioritariamente nos serviços do setor terciário ou ainda na exploração de recursos do sector primário.

Willis, Kumar in Kitchin, Thrift, (2009) referem, à semelhança de Stutz, Warf (2005), como as questões do desenvolvimento, foram olhadas através de várias escolas, e como a questão da economia se foi tornando cada vez mais presente, assumindo um papel de promotor do desenvolvimento ou subdesenvolvimento.

Até à emergência e implementação das políticas neoliberais, nas década de 70 e 80, encontramos a visão estruturalista que defende que existiam “*structural factors which both explained existing patterns of development and which prevented countries in the Global South achieving development in the future*” (Willis, Kumar in Kitchin, Thrift, 2009, p. 112) e a visão marxista que defendia a existência de uma dependência imposta, em que as “*global development inequalities were not just a reflection of different stages of capitalist development, but rather were a creation of capitalist development in the Global North which was partly based on the exploitation of the Global South*” (Willis, Kumar in Kitchin, Thrift, 2009, p. 113).

Herança da visão marxista, ficou até hoje a noção de correlação entre a economia e as consequentes diferenças ao nível do desenvolvimento dos países. Pela aplicação das políticas neoliberais, a noção de desenvolvimento é assumida como estando na dependência da evolução dos mercados, havendo um menor

controle interno de cada estado e governo, passíveis de corrupção e má gestão, destacando-se o crescimento económico como a base para o desenvolvimento de um país, em obediência às flutuações do mercado externo (Willis, Kumar in Kitchin, Thrift, 2009, p.113).

Yves Lacoste (2003, p. 366) refere-nos como foi também na oposição aos movimentos comunistas, já por nós referida, que a preocupação com os diferentes níveis de desenvolvimento ganhou maior fulgor, principalmente visível na ação das políticas humanitárias dos Estados Unidos em países recentemente descolonizados e em forte expansão demográfica.

Nestes países, sobretudo depois da II Guerra Mundial, reduziu-se a taxa de mortalidade, no entanto, a taxa de natalidade manteve-se alta, o que levou a um desequilíbrio positivo na balança demográfica. Ao mesmo tempo, o crescimento económico não foi suficiente para garantir as condições necessárias a um pleno desenvolvimento (Lacoste, 2003).

O desenvolvimento, relacionando-se então com o crescimento económico, tem vindo a ser abordado em várias áreas científicas e na sociedade em geral. Principalmente como oposição à implementação de políticas neoliberais, há autores que mantêm uma visão de causa-consequência, em que o imperialismo colonial (Lacoste, 2003) e, hoje em dia, o americano, através da imposição da interferência de instituições internacionais na gestão económica tem vindo a destruir e a contribuir para o aumento do fosso entre “ricos” e “pobres”.

O economista Chossudovski, na sua obra *Globalização da Pobreza*, refere-nos como “o mercado «livre» – operando ao nível mundial através dos instrumentos da macroeconomia – nunca na história teve um papel de tal importância na definição do destino de nações soberanas” (2003, p. 44). O autor entende que se vive um momento de neocolonização de mercado, em que “a internacionalização de políticas macroeconómicas transforma os países em territórios económicos abertos e as economias nacionais em «reservas» de mão-de-obra barata e recursos naturais” (2003, p. 44).

A geografia económica e de desenvolvimento têm abordado as políticas neoliberais de dois pontos de vista: 1. o neoliberalismo enquanto ideologia e prática na sua distribuição pelo mundo em determinados países da América Latina, África e Ásia; 2. os impactes sentidos nas populações, principalmente em grupos marginalizados ou de risco – pobres, mulheres, crianças (Willis, Kumar in Kitchin, Thrift, 2009).

Nesta contínua evolução das diferentes abordagens sobre o desenvolvimento, ao qual o crescimento económico permanece para sempre ligado, tem-se procurado, nos últimos anos, “(...) *a reorientation of the focus of development away from the enrichment of the economies within which people live and toward the enrichment of human life*” (Warf, 2006, p. 106). Procura-se então uma abordagem mais focada na pessoa humana e na condição de ser humano.

A esta alteração do foco da economia para o indivíduo (aqui entendido num sentido mais lato, que pode incluir uma comunidade enquanto elemento capaz de tomar opções que devem ser respeitadas por qualquer entidade que lhe seja externa) não é alheia também a evolução de outros conceitos associados aos estudos sobre o desenvolvimento, como terceiro mundo ou países subdesenvolvidos, hoje caídos em desuso, muito pelo seu sentido pejorativo.

A interdependência económica, mas também a rápida expansão das telecomunicações, bem como a revolução tecnológica do séc. XX, principais impulsionadores da aldeia global em que vivemos, contribuíram para uma humanização das teorias sobre o desenvolvimento, principalmente pela aproximação “física” entre países com níveis de desenvolvimento diferentes. O “pobre” ou “subdesenvolvido” já não está do outro lado do mundo, mas está nas nossas televisões, jornais, revistas e computadores, fazendo as suas condições de vida parte do nosso dia-a-dia. Já não é só o cientista social que se questiona sobre o desenvolvimento, mas é o cidadão comum.

Se, como referimos, ao longo do séc. XX, o debruçar sobre a questão do crescimento e do desenvolvimento se focou no porquê do subdesenvolvimento, cada vez mais o foco se vira para a existência de desigualdades nas condições de vida humana, na organização das sociedades e na garantia da fácil ou difícil satisfação de necessidades básicas.

Compreendemos agora as diferentes abordagens no estudo do desenvolvimento, mas como se posiciona um país na escala do desenvolvimento, o que define que um país é mais ou menos desenvolvido do que outro?

1.2. Comparar o incomparável

A par das várias abordagens à questão do desenvolvimento, é necessário percebermos como se podem estabelecer comparações entre países tão díspares como uma Nigéria e uma Noruega.

O cidadão comum poderá olhar para as notícias que vê na sua televisão e fazer a sua análise sobre as condições de vida de uns e outros, mas não é possível, desta forma, estabelecer uma comparação que seja imparcial.

É após a II Guerra Mundial, com a Guerra Fria e a divisão do mundo em dois blocos, que se iniciou a “*abordagem deste fenómeno inédito e em muitos aspetos contraditório, denominado subdesenvolvimento pela enumeração de um certo número de indicadores*” (Lacoste, 2003, p. 366).

São as instituições internacionais que assumem desde logo um papel fundamental na análise comparativa do nível de desenvolvimento dos diferentes países e no estabelecimento de políticas que servem para reduzir o fosso existente entre os chamados países do Norte e os países do Sul.



Figure 11.1 The global North and South.
Source: Adapted from Knox et al., 2003, p.24.

Fonte: Mackinnon, Cumbers, 2007, p. 253

Fig. 1 – O Norte e o Sul globais

Como nos dizem Mackinnon, Cumbers (2007), as “*international organizations such as the World Bank, International Monetary Fund (IMF) and United Nations (UN), established as part of the new post-war order, were charged with the responsibility of promoting development in poor countries*” (Mackinnon, Cumbers, 2007, p. 255).

Nos relatórios do Banco Mundial (<http://www.worldbank.org/>), editados anualmente desde a sua fundação, são os indicadores económicos que, obviamente, têm maior relevância. No entanto, nos últimos anos, nota-se uma

preocupação com a introdução de questões sociais, visível nos títulos mais recentes como o do relatório de 2013, *The World Bank annual report 2013: end extreme poverty, promote shared prosperity*. Neste relatório podem ficar a conhecer-se as atividades desenvolvidas pelo Banco Mundial no combate contra a pobreza extrema, mas também os dados estatísticos do ano anterior (World Bank, 2013).

Já a Organização das Nações Unidas, desde 1990, através do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (<http://www.undp.org/>), dedicam o seu relatório anual a questões atuais sobre o estado do nível de desenvolvimento nos vários países, escolhendo um tema específico em cada ano: alterações climáticas, cooperação internacional, liberdade cultural, as novas tecnologias, etc.

Para que esta promoção do desenvolvimento seja possível, é necessário ter em consideração os vários indicadores que nos permitem aferir as necessidades de intervenção em cada um dos países.

Lacoste (2003), define indicador como “os dados qualitativos e quantitativos que permitem caracterizar empiricamente e localizar uma situação complexa” (p. 221).

Para a qualificação do nível de desenvolvimento, recorre-se a um rol de indicadores que apresentam níveis de complexidade diferentes, podendo ser simples ou compostos, quantitativos ou qualitativos. De notar que a complexificação destes indicadores se operou principalmente a partir das décadas de 70/80, fruto das críticas feitas às instituições internacionais que apenas recorriam a indicadores económicos quantitativos, negligenciando qualquer análise social.

Convém então apresentarmos os diferentes indicadores, simples e compostos, utilizados para a avaliação do nível de desenvolvimento pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, que é hoje uma referência para qualquer investigação feita sobre o tema. Os principais indicadores simples são:

- Produto Nacional Bruto (PNB)
- Produto Interno Bruto *per capita* (PIB) (medido em dólares PPC – Paridade do Poder de Compra)
- Esperança Média de Vida à Nascimento
- Taxa de Alfabetização de Adultos
- Taxa de Escolarização Bruta

Os principais indicadores compostos, que contêm em si diferentes conjugações dos vários indicadores simples, são:

- Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)
- Índice de Desigualdade de Género (IDG)
- Índice de Pobreza Multidimensional (IDM)
- Índice de Desenvolvimento Humano ajustado à Desigualdade (IDHAD)

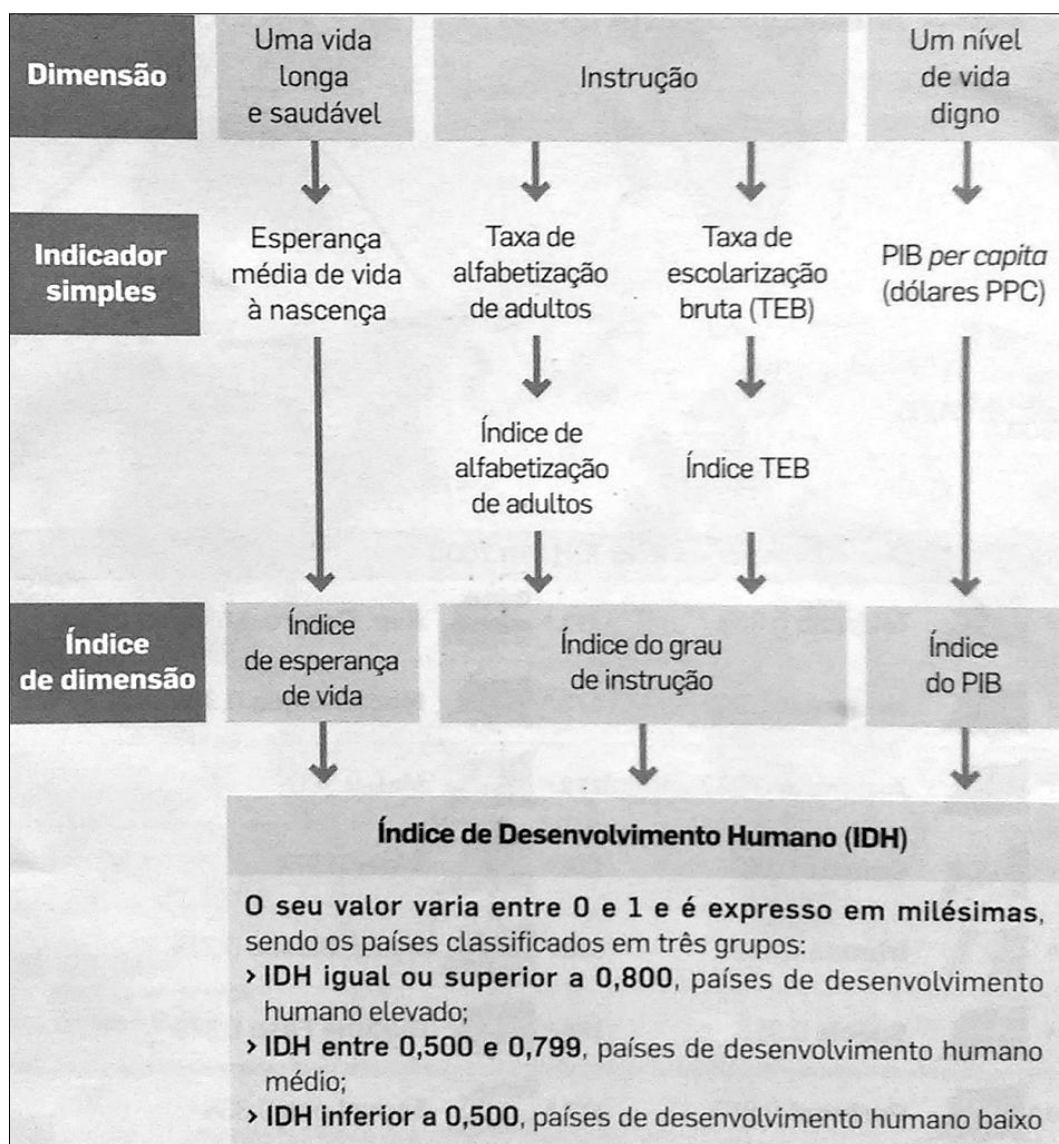
Bastará olharmos para o nome dos diversos indicadores, para notarmos como os primeiros, simples, apenas permitem a análise da condição do país, como um todo económico e mais abstrato, enquanto o segundo grupo, já vai analisar o país de cidadãos, em que a dimensão humana ganha relevância.

Na composição dos indicadores compostos – índices, está presente a conjugação de vários dos indicadores simples.

1.3. A complexificação da comparação

Os indicadores simples como o PIB *per capita* permitem aferir a riqueza produzida por um país, no entanto, não nos diz como é distribuída essa riqueza, ou qual o custo de vida local ou a distribuição regional. Daí a necessidade de conjugar mais do que um indicador simples para melhor compreender a realidade. Garret Nagle (2000) diz-nos que devemos considerar quatro aspetos fundamentais para uma análise do desenvolvimento: crescimento económico, desenvolvimento tecnológico, liberdade política, cultural e social e, por fim, justiça (p. 432).

O IDH, criado em 1990 por Mahbub ul Haq (Warf, 2006), veio permitir uma maior perceção dos quatro aspetos apontados por Nagle: “*way of identifying places in the world where human choices, freedoms, and (consequently) levels of development are most constrained*” (Warf, 2006, p. 99). A compor o IDH temos de considerar três diferentes dimensões, que se referem a três indicadores simples e que, por sua vez, são calculados em índice.



Fonte: Rodrigues, Coelho, 2009, p. 12

Fig. 2 – A construção do IDH

A título de curiosidade, apresentamos os dados do relatório do PNUD de 2013 (Malik (direção), 2013), em que Portugal ocupava o 43º lugar, sendo o 1º lugar ocupado pela Noruega e a Nigéria o último (186º). Havendo 194 países reconhecidos pela ONU (Malik (direção), 2013), significa que a realidade de alguns dos países não é conhecida, para além disso, alguns dos dados dos países que entram nesta lista são definidos com base em projeções e não em números reais.

É através deste complexo índice que podemos tentar perceber melhor a distribuição dos países consoante o nível de desenvolvimento. Em cada uma das três dimensões propostas estão diversos fatores que contribuem para as condições de vida de cada cidadão de um país.

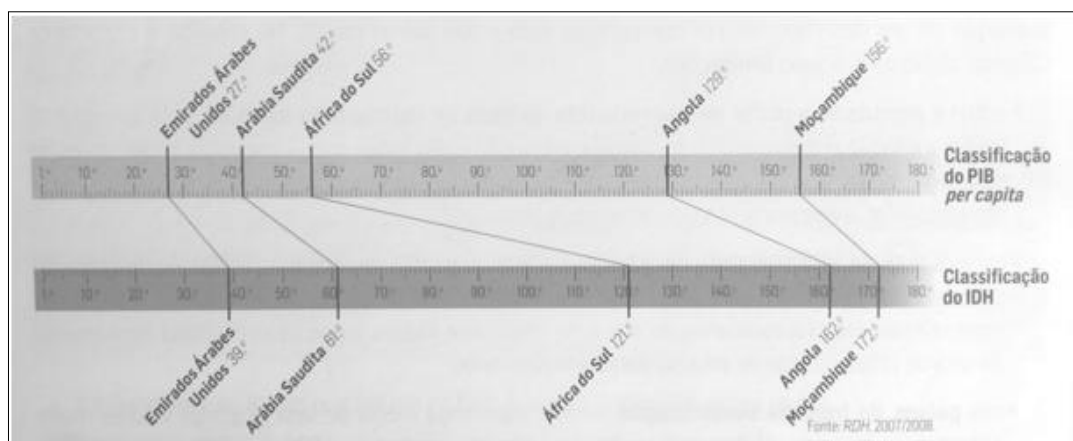
Mas este índice, ainda que já permita uma comparação entre os diferentes níveis de desenvolvimento, compara sempre a partir das médias nacionais que, por si só, não têm ainda em conta as desigualdades existentes. Assim, em 2010, o PNUD *“introduziu o IDH Ajustado à Desigualdade (IDHAD), que leva em consideração a desigualdade em todas as três dimensões do IDH “descontando” o valor médio de cada dimensão de acordo com seu nível de desigualdade”* (PNUD, http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH).

Os dois outros indicadores compostos que aqui já referimos e que estão contemplados nos relatórios do PNUD são: o Índice de Pobreza Multidimensional – *“Percentagem da população que é multidimensionalmente pobre ajustada pela intensidade das privações [e o] Índice de Desigualdade de Género – Uma medida composta que reflete a desigualdade de realizações entre mulheres e homens em três dimensões: saúde reprodutiva, capacitação e mercado de trabalho”* (Malik (direção), 2013, p. 165-167).

A criação destes índices compostos é de extrema importância para qualquer análise sobre o desenvolvimento, já que assume que não existe um bloco de países em vias de desenvolvimento, mas sim diversos problemas e características próprias em cada um dos países que requerem respostas complexas e adequadas à sua situação (Mackinnon, Cumbers, 2007).

No trabalho que vem vindo a ser desenvolvido pelas várias instituições internacionais, utilizam-se várias definições para agrupar os países de acordo com algumas das suas condições, seja pelo seu IDH, seja pelo crescimento e desenvolvimento económico. No que diz respeito ao IDH, o PNUD agrupa, no seu relatório anual, os países em: muito elevado, elevado, médio e baixo (Malik (direção), 2013).

Mas ainda que a utilização do IDH pelo PNUD permita que se agrupem os países de acordo com o seu nível de desenvolvimento, o IDH, sendo um indicador composto pelas médias nacionais, não mostra, como já referimos, as particularidades de cada um dos países, daí que nos dados estatísticos presentes nos relatórios do PNUD se possam encontrar todos os indicadores discriminados e, assim, possibilitar outras comparações, nomeadamente, para perceber a relação entre o PIB *per capita* e o IDH.



Fonte: Rodrigues, Coelho, 2009, p. 21

Fig. 3 – Análise conjunta do PIB *per capita* e Classificação do IDH (2007/2008)

Fazendo uma análise desta figura, podemos entender como nem sempre crescimento ou desenvolvimento económico é sinónimo de desenvolvimento humano, isto é, as restantes dimensões do IDH – educação, condições de vida (saúde, habitação) nem sempre correspondem ao nível expectado considerando o volume de riqueza do país. Entendamos que o contrário também é possível, havendo países que com um reduzido PIB *per capita*, conseguem atingir uma melhor classificação de desenvolvimento humano (Hodder, 2000).

O que os estudos sobre o desenvolvimento permitem aferir, efetivamente, são as desigualdades existentes no mundo e é no reconhecimento da necessidade de as reduzir que as várias instituições internacionais têm vindo a desenvolver os seus planos de ação.

O facto de haver um levantamento tão exaustivo dos vários indicadores permite também verificar o impacte de elementos externos que podem contrariar expectativas de desenvolvimento. Um bom exemplo disso é a expectável futura convergência para a esperança média de vida nos anos oitenta que, nos anos noventa, devido ao impacte da propagação do vírus da SIDA, perdeu toda a força (Mackinnon, Cumbers, 2007, p. 266).

Importa perceber então que, na exploração do tema do desenvolvimento, há que ter em consideração todos os elementos, por forma a poder ser-se o mais imparcial possível na análise e na procura de soluções, reconhecendo que o caminho para um mundo mais igualitário pressupõe a satisfação das necessidades básicas de todos os cidadãos e cidadãs do mundo, nomeadamente no que diz respeito à educação, acesso a cuidados médicos, habitação, salário em troca de trabalho, alimentação, acesso a água potável, apenas para nomear alguns. Mas estas satisfações não podem ser imediatas, têm de ser trabalhadas por um período

longo, que permita a sua manutenção. E isto só será possível através da implementação de um desenvolvimento sustentável das várias sociedades. Stutz, Warf definem desenvolvimento sustentável “*as development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs while stressing the crucial need to ease poverty and work within social and technological limits*” (2005, p. 406).

Para a ONU, este desenvolvimento sustentável poderá ser garantido através de um caminho que inclua o cumprimento dos objetivos do milénio para 2015: (i) Reduzir a pobreza extrema e a fome; (ii) Alcançar o ensino primário universal; (iii) Promover a igualdade de género e o empoderamento das mulheres; (iv) Reduzir a mortalidade infantil; (v) Melhorar a saúde materna; (vi) Combater o VIH/SIDA, a malária e outras doenças; (vii) Garantir a sustentabilidade ambiental; (viii) Criar uma parceria mundial para o desenvolvimento (<http://www.unric.org/pt/objectivos-de-desenvolvimento-do-milenio-actualidade>).

Terminando esta curta contextualização sobre as questões do desenvolvimento, queremos ainda referir a importância de, como nos diz Hodder, reconhecer “*that there are many paths to development*” (2000, p. 17), sendo necessário conhecer profundamente cada caso, a fim de promover as soluções mais adequadas.

2. Educar ou ensinar: novos desafios para uma sociedade em crise?

Falarmos sobre educação, hoje, é sempre um tema que suscita debate. Implica necessariamente falarmos da chamada “crise de valores” e das dificuldades que, cada vez mais, pais e educadores sentem na transmissão, seja do que for, às crianças e jovens em idade escolar.

O mais velho deixou, há muito, de ser transmissor de conhecimentos ou mesmo de ser considerado o mais sábio. O reduzido domínio das novas tecnologias e a influência destas em crianças e jovens tornam-no obsoleto e os mais novos preferem a notícia rápida e a imagem à história contada. Vivemos na época da “immediatez”, da evolução e revolução constante, em que o excesso de informação é tal que quase se verifica o fim da história grandiosa (num sentido macro), havendo apenas lugar para pequenos acontecimentos (micro) (Altarejos Masota et al, 1997) que, apesar do enorme e imediato impacto nos jornais online e nas redes sociais, rapidamente é substituído por uma nova história, um novo acontecimento.

Pensar em educação obriga-nos a olhar para a sociedade que nos rodeia, para as relações que se estabelecem entre os diversos grupos num mesmo “espaço-nação”, mas também para a forma e meios como se propaga uma certa homogeneização cultural, cada vez mais a nível mundial. Sem compreender a nossa própria sociedade não é possível pensar em definir qual a pedagogia que melhores resultados pode garantir.

No que diz respeito à questão dos resultados e olhando especificamente para a situação portuguesa, parece-nos que a solução foi encontrada de forma bem simples – a orientação é para a competitividade feroz desde o primeiro ciclo: testes intermédios e exames. A aprendizagem e avaliação contínua e formativa tornam-se quase irrelevantes, o que mais importa é o bom resultado no exame final, é esse que definirá o percurso do aluno e futuro cidadão.

A competitividade e a orientação para os resultados, mais do que para a aprendizagem pela aprendizagem, vão ao encontro da valorização do indivíduo, que caracteriza a nossa sociedade de hoje. Cada um por si, há que ser o melhor da sala, pertencer ao quadro de honra, tirar a melhor nota no exame final, destacar-se pelo valor que se tem enquanto indivíduo e não pelo valor que se tem enquanto membro de uma comunidade.

Basta ver como todos participamos ativamente na sociedade civil, mas sempre através da janela do nosso computador, fechados entre quatro paredes,

anulando a solidão com as telecomunicações. Parece um bater constante na mesma tecla, mas a verdade é que, no fim de um dia de escola, as crianças e jovens, em vez das brincadeiras conjuntas ao vivo e a cores, enfiam-se nas suas casas e jogam e conversam virtualmente uns com os outros. Como podemos nós, professores, competir com a virtualidade da realidade dos jovens?

Altarejos Masota et al (1997) apresenta-nos uma real caracterização das relações interpessoais de hoje, marcadas por um individualismo hedonista e narcisista. Um passeio rápido pela montra das redes sociais é bem demonstrativo dessa glorificação do eu. Uma ágora dos tempos modernos, em que a democracia atinge o seu pico evolutivo, havendo espaço onde todos podem expressar as suas opiniões, ditar as suas sentenças de acordo com os valores que defendem. É o pluralismo absoluto de ideias e valores, tão depressa defendidos como rejeitados, a superficialidade do momento pelo momento.

O ensino, seja qual for a temática, é sempre subjetivo, estando na dependência dos ideais do próprio educador. O próprio currículo e a sua organização dependem das orientações políticas do governo em vigor e do próprio momento histórico que se viva, assim, o currículo escolar (numa perspetiva de relação entre a escola e a sociedade) será “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, pp 24).

Há temas que ganham ou perdem destaque, assim como há valores mais relevantes que outros e, cada vez mais, é a influência externa que ganha fulgor e são os valores e os ideais veiculados através das telecomunicações que maior importância tem para a formação do futuro cidadão.

Um professor sente cada vez mais dificuldade em chegar até ao jovem. A própria linguagem utilizada rege-se por regras diferentes, usa códigos diferentes que tomam, por vezes, a forma de muros intransponíveis, bloqueando a comunicação que possibilita o processo de ensino-aprendizagem.

O uso de diferentes códigos, a invasão das redes sociais, a multiculturalidade, são tudo fatores que deveriam ter relevância para a definição dos currículos escolares, para as metodologias a utilizar na lecionação e estruturação das aulas.

Como nos diz Burbules (*in* Siegel, 2009), é necessário que a educação privilegie a formação do indivíduo crítico, que questione com fundamento, necessitando, para isso, de conhecer a sua própria cultura e a cultura dos outros,

promovendo a abertura ao diálogo e a defesa, necessariamente, de valores universais.

Refletindo sobre o caso português, podemos questionar como é que se pode tentar defender a importância do pensamento crítico e, ao mesmo tempo, orientar para obtenção de bons resultados nos exames intermédios e de fim de ciclo. Será possível ter as duas coisas, o sucesso dos alunos nos exames, o cumprimento das metas e as competências que permitem o pensamento crítico?

É da competência dos governantes, na definição do currículo, mas também dos professores, na escolha das metodologias que utilizam nas suas aulas, o garantir do interesse dos alunos, não só nos temas, mas também, futuramente, na própria sociedade. Será a interiorização da importância da participação ativa, da consciência de que são os jovens de hoje que agirão como agentes de transformação da sociedade em tempos próximos.

3. Geografia Escolar: orientações teóricas e metodológicas

As orientações curriculares estabelecidas para o 3º ciclo do ensino obrigatório dizem-nos que o ensino da geografia procura responder às questões que o ser humano coloca sobre o meio físico e humano, utilizando diferentes escalas de análise. Para isso, pressupõe-se o desenvolvimento do conhecimento de lugares, de regiões do mundo, compreensão de mapas, domínio de destrezas de investigação e resolução de problemas, estabelecimento de contacto com diferentes sociedades e culturas num contexto espacial (Ministério da Educação, 2002).

Estas orientações definem-nos o nível de conhecimento que devemos garantir estar adquirido no último ano do ciclo, mas deixam-nos em aberto o caminho a percorrer para o atingir. Se optarmos por seguir uma metodologia construtivista, assumindo como conceitos fundacionais a perceção, o espaço, o lugar, o território, a escala, a localização, a distribuição, a distância, o tempo histórico e a interação / causalidade, ancorados nas perguntas o quê?, onde?, como?, porquê?, para quê? e que fazer? (Cachinho, 2002, p. 76), teremos espaço para trabalhar os conteúdos programáticos de uma forma mais atrativa para os alunos.

O explorar destes conceitos e a resposta a estas questões, no processo de construção do saber, passa necessariamente por assumirmos o aluno como indivíduo portador de ideias próprias, seja qual for a sua idade, devendo nós, professores, aproximar os conceitos geográficos à sua realidade, mostrando aos alunos que possuem já conhecimentos e que estes são válidos e importantes para o desenvolvimento de novas competências. Claro que para que esta aproximação possa acontecer, torna-se necessário que conheçamos o contexto social dos alunos (Ribeiro, Custódio, Ribeiro, 2012).

Este descentrar do papel do professor enquanto único detentor do saber passa por dar espaço ao aluno para investigar e ser ele próprio a colocar questões e formular hipóteses de resolução de problemas até obter uma conclusão válida, concorrendo para o desenvolvimento de um espírito crítico e científico, fundamentais num cidadão geograficamente competente, responsável e participativo na sociedade que integra (Cachinho, 2002, p. 77).

E é ao professor que compete mediar esta construção do conhecimento, desconstruindo e (re) conhecendo novos conceitos que contribuam para a aquisição das competências geográficas (Souto González, 1998), já que das vezes,

esses conhecimentos prévios, desenvolvidos empiricamente, estão incompletos ou até mesmo errados.

Concorrendo com as orientações curriculares para o 3º ciclo, também a Carta Internacional da Educação Geográfica, diz-nos que alguns dos conceitos principais dos estudos geográficos são: localização (absoluta e relativa), lugar (características naturais e humanas), relações população-ambiente (interação homem/ambiente), interação espacial (distribuição desigual de recursos), região (dinâmica no espaço e no tempo, caracterizada por critérios específicos) (UGI, 1992).

Entendemos então que tanto as orientações curriculares como a carta internacional procuram o mesmo fim: dotar o aluno de competências geográficas, que o tornem um cidadão geograficamente competente, um cidadão que é capaz de estabelecer relações entre meio envolvente e ser humano, compreendendo e promovendo um desenvolvimento sustentável e percebendo como os nossos atos a nível local têm impacto global.

Na utilização do paradigma construtivista no 3º ciclo, há quatro questões que se colocam, de imediato: 1. a dependência de professores e, conseqüentemente, de alunos, do uso do manual; 2. a orientação para a resposta de exame de fim de ciclo; 3. exames intermédios e finais de ciclo; 4. a instabilidade da carreira docente, que não permite ao professor saber se vai acompanhar um aluno por um, dois ou três anos.

Ainda assim, assumimos aqui que nenhuma destas questões, nem mesmo o exame, podem ser consideradas como impeditivas para a utilização da metodologia construtivista. O trabalho com problemas sociais e ambientais permite ao aluno descobrir e reestruturar o seu próprio conhecimento, conseguindo, no final do ciclo dominar aquelas que estão definidas como competências essenciais, organizadas em torno de três grandes domínios: (i) localização, (ii) conhecimento dos lugares e regiões, (iii) dinamismo das inter-relações entre os espaços (Ministério da Educação, 2002).

O trabalho com problemas sociais e ambientais, para ser utilizado, pressupõe uma organização e planificação cuidada por parte do professor. Não basta “atirar” um problema e dizer: agora resolvam-no. Centrando-se o desenvolvimento das aprendizagens no aluno, o professor torna-se fundamental como gestor. O seu papel é ajudar os alunos a investigar sobre o que não sabem partindo do que já sabem, fazendo-lhe ver que para qualquer problema existem sempre diferentes vias para resolver e que o conhecimento adquirido na resolução

dos problemas é fundamental para responder aos desafios da comunidade e sociedade em que se insere. Este papel de gestor do conhecimento só é possível através de uma planificação cuidada, constantemente revista e adaptada (Mérenne-Shoumaker, 1994, p. 158).

Fundamental no trabalho do professor é o inculcar nos seus alunos, como já referimos, o espírito crítico, necessário em qualquer trabalho científico. O desenvolvimento de capacidade crítica por parte do aluno, sobre si próprio e sobre a informação que é bombardeada diariamente através dos meios de comunicação é essencial para o seu papel de cidadão interventivo. E esta capacidade crítica não se desenvolve com a simples transmissão de conteúdos pelo professor. Pelo contrário, o debitar de informação, independentemente do dispositivo que se utilize, ou da capacidade de comunicação do professor, acaba sempre por levar ao desinteresse do aluno e, conseqüentemente, ao desinteresse do futuro cidadão.

As orientações curriculares tal como estão definidas, permitem a adoção de metodologias construtivistas, contribuindo para uma geografia ativa, uma geografia social que problematiza a realidade de forma sistémica, explorando-a como um todo inter-relacionado e interdependente.

A geografia tem um papel fundamental na preparação dos jovens para as mudanças que o mundo irá sofrer durante as suas vidas, contribuindo para a formação do cidadão responsável, preocupado com a dimensão social, cultural, moral e espiritual nas relações entre o ser humano e o espaço.

Todos os dias, em direto na televisão, na internet, no telemóvel ou nos tablets se assiste às conseqüências da ação humana no mundo. Mostra-se, assim, urgente dotar os alunos da consciência de que as suas ações têm repercussões globais e que os meios que tão rapidamente lhes trazem as informações sobre o mundo exterior, também podem ser usados para agir sobre os acontecimentos distantes.

3.1. A metodologia ABP e o desenvolvimento de aprendizagens significativas

No âmbito deste relatório, cumpre-nos apresentar a metodologia que optámos por seguir na preparação e desenvolvimento da nossa prática: PBL – Problem Based Learning, ou ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas.

Esta é uma metodologia ativa que procura ir ao encontro de problemas reais com os quais os alunos se possam identificar e, deste modo, garantir a sua motivação para novas aprendizagens.

Cada vez mais é referida a necessidade de centrar o ensino no aluno, largando a ideia de professor como mestre e detentor de toda a sabedoria, assumindo-o então como alguém que oriente o aluno no seu percurso de aprendizagem, alguém que ensina a aprender.

Há, então, dois conceitos fundamentais para a justificação da nossa escolha metodológica: aprendizagem mecânica, puramente de memorização, sem qualquer ligação a conhecimentos prévios e que pode ser reproduzida, a curto prazo, de forma literal; e aprendizagem significativa, que interage com algum conhecimento prévio específico e que garante a compreensão e aplicação a situações novas (Ausubel, 2003).

É do nosso entendimento que, para além de motivar, o professor tem de ter consciência que o aluno tem de querer aprender, *“é preciso dar opções aos alunos, trabalhar os conteúdos através de situações que façam sentido para os alunos, que sejam relevantes para eles. São sempre eles que decidem se querem aprender algum conhecimento de modo significativo”* (Moreira, 2010, p.5). Estas afirmações são de especial importância para quem está a iniciar o seu percurso de professor, já que temos de nos consciencializar de que as nossas estratégias têm de ir ao encontro de todos os alunos, pois só assim poderemos garantir que todos vão querer aprender. As nossas estratégias têm de ser definidas para os alunos e não definir apenas pelos conteúdos ou metas curriculares que venham a ser implementadas.

Delisle (1997) diz-nos, citando Dewey, que *“a primeira abordagem de qualquer assunto na escola, caso se pretenda estimular o pensamento e não adquirir meras palavras, deveria ser, tanto quanto possível, de natureza não escolar”* ([1916] 1944:154 in Delisle, [1997] 2000: 8/9), deste modo, esta metodologia, ao propor um cenário ou um problema para o qual os alunos deverão fazer uma pesquisa que lhes permita encontrar uma resposta, propõe uma alternativa à metodologia tradicional, mais focada no professor e na transmissão de conhecimentos.

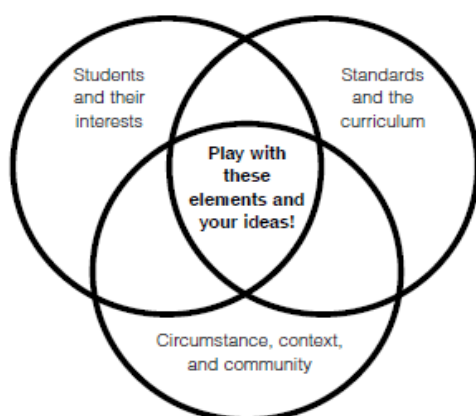
A fim de preparar uma melhor experiência ABP, principalmente não havendo um contacto de proximidade com os alunos, poderá ser necessária a realização de uma sessão de levantamento de ideias prévias. Esta sessão terá como intuito perceber o que os alunos sabem sobre o tema e, mais do que isso, quais as suas principais preocupações relacionadas com ele, que assuntos, dentro do tema, mais lhes despertam a atenção.

Com este levantamento de ideias prévias pretendemos um resultado espontâneo, que permita, no âmbito da metodologia ABP, criar o cenário/problema mais adequado aos desejos e preocupações dos alunos, procurando dar um enquadramento científico às suas explicações empíricas e ajudando os próprios alunos a serem eles, na construção das novas aprendizagens, a corrigir os seus erros nas diferentes conceções. Como nos diz Souto González, *“estas concepciones son entendidas por los alumnos como coherentes, pues les permiten comprender el mundo en que viven. Los profesores debemos resaltar la insuficiencia de estas teorías para explicar adecuadamente la realidad social”* (1998, p. 133).

Para a definição de uma experiência ABP e a fim de garantir uma real aprendizagem por parte dos alunos, é sempre necessário um cuidado extremo com a planificação e com a escolha das estratégias a utilizar. Como afirmam as pedagogas Maria do Céu Roldão e Maria Ivone Gaspar, a definição das estratégias a utilizar na sala de aula, depende da realização de certas operações: analisar o contexto, integrar temporalmente, comparar hipóteses de forma reflexiva, seleccionar o que parece garantir aprendizagens efetivas, organizar a operacionalização da estratégia, decidir a gestão de todo o processo (2007, p.90).

Não pode nunca ser esquecido que o que está em causa é, afinal, a transposição do programa para a sala de aula, adaptando-o à metodologia ABP e à escola onde se desenvolve a experiência.

Adotando uma conceção construtivista e como metodologia a ABP, os conteúdos programáticos transformam-se num conjunto de problemas e a vida da aula no desenvolvimento de um conjunto de atividades conducentes à sua



Fonte: Torp & Sage, 2002, p. 51

Fig. 4 – Considerations in designing a PBL Experience

resolução. Com a realização destas tarefas, garantiremos que *“a aprendizagem [do] novo conteúdo é, em última análise, o produto de uma atividade mental construtiva levada a cabo pelo aluno, mediante a qual ele constrói e incorpora, na sua estrutura mental, os significados e as representações relativas ao novo conteúdo”* (Coll et al, 2006:93).

Havendo várias possibilidades a seguir para implementar a metodologia ABP, utilizámos como referência o modelo The Maastricht “7” jump, que estabelece sete

etapas a seguir para se poder atingirem os resultados propostos (Wood, 2003):

1. Apresentação, leitura e interpretação do cenário;
2. Definição do problema;
3. Análise do problema;
4. Discussão e organização das ideias;
5. Formulação dos objetivos de aprendizagem;
6. Estudo privado/Investigação;
7. Reunião do grupo para apresentação e discussão da informação recolhida.

Através desta metodologia, espera-se garantir aprendizagens significativas e transformadoras, assumindo que os problemas propostos sejam instigadores de um espaço liminar, já que a “(...) *teoria da liminaridade diz-nos que perante a aquisição de novo conhecimento ou competências, por vezes se torna impossível transitar directamente do estádio antigo para o novo. Esta passagem necessita de um estádio intermédio.*” (Cachinho, 2012, p. 64). Através da conjugação do trabalho autónomo e do trabalho em grupo, a ABP vai permitir que os alunos se sintam como parte integrante da construção de um processo que, no final resultará na resposta ao problema posto no início.

Esta metodologia, pressupõe a participação ativa do aluno na construção das aprendizagens e, mais do que isso, pressupõe a participação de cada aluno na própria organização da estrutura das aulas e na definição das tarefas a realizar, já que se terá sempre de ir readaptando aos objetivos alcançados e almejados para cada uma das aulas.

Através da reflexão que os alunos têm de fazer sobre o seu próprio percurso, esta metodologia permite que aprendam com os seus próprios erros, tomando consciência dos mesmos e definindo novas estratégias e caminhos a percorrer para os corrigir. A reflexão, aliás, é parte integrante da metodologia ABP, pressupondo um vai-e-vem permanente entre o trabalho autónomo e o trabalho individual.

Para a operacionalização de uma experiência ABP no contexto do ensino básico, entendemos como preferencial o sorteio dos grupos de trabalho ficando, desde a primeira aula, os grupos com a mesma constituição. Ainda no início da experiência ficaria também definido quem seria o coordenador do grupo, responsável pela gestão e organização do grupo e quem seria o secretário,

responsável pela redação de elementos que sejam comuns ao grupo, como as atas de reunião ou a informação de distribuição de tarefas.

Como tivemos oportunidade de entender, o funcionamento em grupo pode tornar-se por vezes difícil de gerir, principalmente em turmas de alunos mais jovens. Deste modo, deverá pedir-se aos alunos que eles próprios definam as regras para trabalhar em grupo de forma eficaz, ficando também definido, pelos próprios grupos, quais os direitos e deveres de cada um. Havendo aceitação por parte da escola, poderemos propor aos alunos a assinatura de um contrato/compromisso de trabalho em que todos estes elementos ficassem definidos, bem como as penalizações a aplicar em caso de incumprimento.

A fim de incentivar o interesse dos alunos e a sua participação ativa na experiência ABP, é necessário promover a sua motivação, que só é possível através da criação de contextos de aprendizagem produtivos (Arends, 1995), nos quais o aluno tenha uma atitude positiva para consigo próprio e com o grupo e onde se demonstrem elevados níveis de motivação para o sucesso e envolvimento nas tarefas escolares.

Construir estes contextos é tarefa especialmente difícil para um professor em início de carreira ou que implementa uma metodologia pela primeira vez. Até porque não existe uma lista única de ações, de tarefas a desempenhar, mas sim um conjunto de pequeninas coisas que se podem ir fazendo para construir um melhor ambiente na sala de aula e que, por sua vez, contribua para um ambiente mais produtivo.

Estes ambientes de aprendizagem, promovidos, sem dúvida pelo recurso a metodologias ativas como o ABP, pressupõem que o professor tenha a capacidade de definir estratégias para motivar o aluno e, ao mesmo tempo, realize atividades que possam ajudar a turma a desenvolver-se enquanto grupo.

Para que as experiências de ensino-aprendizagem sejam bem-sucedidas é fundamental uma boa gestão das aulas e o garantir que os alunos se interessem temáticas exploradas e pelo processo de aprendizagem em si. Neste sentido, devemos procurar envolver os alunos na construção do seu próprio conhecimento, tornando-o um cidadão mais capaz e isso, na nossa opinião e pelas nossas opções metodológicas, só será possível através da participação ativa dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem.

É nosso papel, enquanto professores, contribuir para a educação e formação de um cidadão mais autónomo que valorize a individualidade, mas que,

ao mesmo tempo, entenda a importância e tenha vontade de participar ativamente nas tomadas de decisão dos grupos em que participa, sejam de trabalho, de pares ou da própria comunidade em que se insere. Como nos diz Souto González *“a geografia actualmente é útil porque nos permite abordar segundo diferentes perspectivas ideológicas e seus valores as relações do ser humano com o ambiente. A geografia facilita a selecção de núcleos conceptuais que ajudam a explicar a realidade subjacente, aquela que escapa aos “olhos e ouvidos” das pessoas ligadas à informação dos meios de comunicação. Uma explicação e compreensão da realidade social e ambiental que educa o aluno nas suas tomadas de decisão, procurando desenvolver a sua autonomia pessoal”* (Souto González, 2000, p. 26).

A metodologia ABP e a experiência que vivemos e que agora descrevemos neste relatório permitiu-nos perceber como é importante para os alunos o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Como a sua valorização, e a valorização do seu saber, contribui efetivamente para a sua participação ativa e voluntária nas atividades desenvolvidas no contexto da sala de aula.

A título de curiosidade sobre a freguesia que hoje engloba serviços fundamentais da cidade Lisboa, como o Hospital de Santa Maria ou o Campus da Universidade de Lisboa, a Câmara Municipal de Lisboa, diz-nos que “O nome *Alvalade* terá tido origem no árabe *Albalat*, significando “parte plana” e daí “terreno plano”. Inicialmente a freguesia ia do Lumiar ao Arco do Cego e foi chamada *Campo de Alvalade*, tendo sido dividida, desde o século XVI, em “Alvalade, o Grande” (Campo Grande) e “Alvalade, o Pequeno” (Campo Pequeno). Em 1620, a zona era conhecida por “Reis de Alvalade”, um subúrbio de Lisboa, tendo sido integrada em 1852 no Concelho de Olivais, até que em 1886 integrou Lisboa como freguesia” (CML, 2014, <http://www.cm-lisboa.pt/>).

1.1. A escola e a turma

A Escola Básica 2,3 Eugénio dos Santos, sendo uma escola básica 2+3, recebe alunos do 5º ano até ao 9º ano de escolaridade, ficando completos o 2º e o 3º ciclo do ensino básico.

Criada em 1948, com o nome de Escola Técnica Elementar de Eugénio dos Santos, em 1968 recebe o nome de Escola Preparatória e, só em 1993, recebendo alunos até ao 9º ano de escolaridade, passa então a designar-se de Escola Básica 2,3 Eugénio dos Santos.



Fonte: Google Maps (<https://maps.google.pt/>)

Fig. 6 – Implantação da Escola EB 2,3 Eugénio dos Santos na Freguesia de Alvalade

Até ao final do ano letivo de 2012/13, a Escola era sede de agrupamento, fazendo parte deste as escolas: a E.B.2,3 Eugénio dos Santos, a EB1 Fernando Pessoa, a EB1 Bairro de S. Miguel, a EB1 D. Estefânia e a EB1/JI Santo António. No total, o agrupamento tinha cerca de 1700 alunos, dos quais 947 frequentavam a E.B.2,3 Eugénio dos Santos.

Com a criação dos chamados mega agrupamentos, a escola ficou integrada no (mega) agrupamento de escolas Rainha D. Leonor, perdendo a autonomia que tinha na definição dos planos anuais de atividades e na definição do seu projeto educativo. Relativamente a este último, resta-nos dizer que o novo agrupamento ainda não disponibilizou os documentos orientadores internos, assim sendo, os dados que aqui apresentamos foram obtidos do Projeto Educativo (PE) para o triénio 2010/2013 da E.B.2,3 Eugénio dos Santos.

A página de internet da E.B.2,3 Eugénio dos Santos já não se encontra disponível, sendo imediatamente encaminhada para a do Agrupamento Rainha D. Leonor, que não disponibiliza muita informação sobre as atividades da escola que nos interessa aqui caracterizar. Ainda assim, pelas listagens das turmas para o ano letivo de 2014/15, foi possível verificar que o número de alunos da E.B.2,3 Eugénio dos Santos, por comparação com os dados do PE, aumentou, tendo agora 1030 alunos distribuídos pelos dois ciclos: 2º ciclo – 590 alunos e 3º ciclo – 440 alunos. A escola funciona com dois turnos distintos – manhã e tarde.



Fonte: Facebook (<https://www.facebook.com/EscolaEugenioSantos>)

Fig. 7 – Fachada da Escola Básica 2,3 Eugénio dos Santos

Relativamente aos recursos humanos da escola, no PE, produzido em 2010, a escola tinha 109 professores, 1 psicólogo (do agrupamento), 21 assistentes operacionais e 8 assistentes técnicos.

A escola, de dimensão considerável, é constituída por um edifício central e três outros corpos independentes, campos de jogos, pátios e jardim. Mostra-se-nos como tendo um ambiente agradável, que pode proporcionar boas experiências de aprendizagem. As salas são arejadas, com muita luz e apresentam boas condições materiais.

Conforme se pode ler no PE, a estrutura física da Escola Básica 2,3 Eugénio dos Santos é a seguinte:

- Edifício central – salas de aula normais, serviços administrativos, o SASE, a direção salas de trabalho para professores; o laboratório, as salas de informática, a sala de atendimento aos encarregados de educação, a biblioteca, o auditório, a sala de educação especial, a sala de acompanhamento aos alunos e a sala de apoio de Matemática.
- Corpos independentes – o clube de artes e a papelaria; salas de Educação Musical, salas de EV/EVT/ET, um pequeno ginásio e uma sala multiusos (sala de estudo, ludoteca e Gabinete de Informação e Apoio ao aluno, no âmbito do Projeto para a Educação para a Saúde e Educação Sexual); refeitório, bufete, balneários, ginásios, um com palco, sala de ténis de mesa e gabinete de Educação Física.

A sala da turma do 9º ano, local onde que desenvolvemos a prática letiva supervisionada, sala 18 (2º piso), dispõe de um computador com ligação à internet, de um quadro branco e de um quadro interativo, o que permite aos professores que o queiram, desenvolver estratégias de ensino que envolvam as TIC.

Para além da habitual sala de aula, também tivemos a oportunidade de utilizar a sala de informática, a fim de garantir que os alunos podiam fazer as pesquisas necessárias para a realização dos trabalhos previstos no contexto da Unidade Didática.

Pertencendo a turma ao turno da tarde, todas as aulas que lecionámos decorreram sempre a partir das 17h00 (das 17h00 às 17h45, à terça-feira e das 17h00 às 18h30 às quinta-feira).

A turma era constituída por 24 alunos, 14 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Na sua composição tem 7 alunos que já foram retidos, sendo que

destes, apenas dois repetiram mais do que um ano, o que faz com que a turma tenha uma mancha etária homogénea, entre os 14 e os 16 anos de idade.

Em termos de aprendizagens, esta homogeneidade facilita a introdução de novos temas e, mais do que isso, de novas práticas e metodologias no processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à escolaridade dos encarregados de educação, e mencionamos este facto porque poderá também ter alguma influência na própria forma dos alunos lidarem com a escola e com a aprendizagem, cerca de metade é licenciada, os restantes encarregados de educação possuem como habilitações escolares o 3º ciclo ou o ensino secundário.

Prosseguindo ainda com a caracterização da turma, relativamente às nacionalidades de cada aluno, apesar de haver ascendências variadas, apenas duas alunas possuem nacionalidade não portuguesa – Chinesa e Brasileira.

No que diz respeito às notas dos alunos no primeiro período, não sendo muito elevadas, a média da turma é positiva – 3,3 (numa escala de 1 a 5). Para a Geografia, a média é também de 3,3, havendo cinco alunos com negativa - 2 valores. Apresentamos os dados para o 1º período, já que o período que lecionámos decorreu entre o final do mês de janeiro de 2014 e o início do mês de março do mesmo ano.

A relativa homogeneidade em termos de desempenho dos elementos da turma facilitou o enquadramento das temáticas, o desenho da planificação da unidade didática e a introdução e aplicação de uma nova metodologia. No entanto, talvez pela idade dos alunos e pelo horário das aulas, com o seu início depois das 17h00, estes mostraram-se sempre algo irrequietos no decorrer das aulas, tendo alguma dificuldade em manter um tom de voz baixo durante a realização dos trabalhos em grupo.

1.2. Atividades realizadas na Escola

A escola E.B. 2,3 Eugénio dos Santos, onde desenvolvemos a nossa prática de ensino supervisionada, foi para nós uma novidade, já que optámos por mudar de escola cooperante no início do ano letivo de 2013/2014.

Assim sendo, para melhor podermos desenvolver a prática de ensino supervisionada numa nova Escola, junto de uma nova turma e com um novo professor cooperante, foi importante fazermos uma primeira abordagem e aproximação ao novo contexto escolar.

Nesta nova aproximação a um contexto escolar, o professor cooperante, José António Calado, licenciado em Geografia pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, é professor do 3º ciclo e do ensino secundário desde 1982, foi de extrema importância, mostrando-se sempre disponível para atender a todas as dúvidas colocadas, disponibilizando materiais alternativos, sugerindo melhorias nos materiais que apresentámos aos alunos e apoiando sempre na gestão da turma, principalmente durante a execução dos trabalhos em grupo.

Antes de iniciarmos a nossa prática letiva supervisionada, foi-nos dada a possibilidade de assistirmos a uma reunião do conselho de turma. Esta reunião intercalar contou com a presença dos vários professores da turma. Dividindo-se em duas partes, a reunião contou também, na primeira parte, com o representante dos alunos e com o representante dos encarregados de educação. Permitiu-nos, assim, ficar com uma primeira perceção sobre a realidade da turma, conhecendo melhor as dificuldades de aprendizagem de alguns dos alunos e os problemas de indisciplina que por vezes surgiam nas diferentes disciplinas.

Nesta reunião foi também colocado em ata, a pedido do professor cooperante, que iniciáramos a nossa prática letiva supervisionada a partir do final do mês de janeiro, prolongando-se por todo o mês de fevereiro.

Para além da reunião intercalar, tivemos ainda a oportunidade de assistir a duas aulas lecionadas pelo professor cooperante, ficando a conhecer melhor as opções metodológicas seguidas nas suas aulas. Pudemos, então, perceber que investe numa metodologia ativa e construtivista, centrada no aluno, em que este participa efetivamente na construção das suas novas aprendizagens.

Através da exploração dos novos conceitos, o aluno é convidado a refletir sobre eles e, nesta reflexão, o aluno vai estabelecendo as várias conexões possíveis entre os conceitos, o que contribui para um conhecimento crítico dos vários temas. Esta perceção da forma como os alunos estão habituados a estruturar o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Geografia, permitiu-nos um maior à vontade na introdução da experiência ABP, já que os alunos estavam familiarizados com o trabalho de pesquisa individual e a realização de tarefas de complemento em casa.

De um modo geral, estamos em condições de afirmar que as aulas assistidas e a participação na reunião nos permitiram preparar a primeira abordagem à turma – o levantamento de ideias prévias, imprescindível ao desenho de cenários de aprendizagem que se revelem verdadeiramente significativos para os alunos.

D. Unidade didática

1. A Unidade Didática

Apresentamos, neste capítulo, a Unidade Didática que nos coube lecionar durante a nossa prática letiva supervisionada. Na sua definição, sempre em parceria com o professor cooperante, foram vários os fatores que tiveram de ser tidos em conta.

O primeiro passo, como não poderia deixar de ser, foi a escolha da turma em que iríamos realizar a prática letiva supervisionada. Lecionando o professor cooperante nos três níveis de ensino do terceiro ciclo, foi-nos sugerida uma turma de 9º ano, a qual o professor cooperante acompanhava desde o 7º ano.

Por condicionantes de horário, foi aceite essa sugestão e a nossa prática letiva supervisionada iniciou-se por duas vezes, no dia 12 de dezembro de 2013 fizemos uma primeira abordagem, com uma sessão para o levantamento de ideias prévias e, no dia 20 de janeiro de 2014, iniciámos a experiência ABP.

Escolhida a turma, a definição da Unidade Didática não foi exatamente uma escolha, já que teria sempre de seguir a planificação anual para a disciplina de geografia. Assim sendo, pela calendarização prevista na planificação anual, acordámos com o professor cooperante que lecionaríamos a Unidade Didática Contrastes de Desenvolvimento, na sua subunidade Países Desenvolvidos vs. Países em Desenvolvimento.

Neste introito importa ainda referir que foi no primeiro encontro com o professor cooperante que demonstrámos a nossa vontade em aplicar a metodologia ABP, o que implicaria, necessariamente, uma série de adaptações na vida habitual das aulas de Geografia e, para além disso, implicaria também ocupar um maior número de aulas do que as previstas na planificação anual da escola. Assim, com a concordância do professor, iniciámos o nosso percurso.

1.1. Enquadramento da Unidade Didática nas Orientações Curriculares

Nas orientações curriculares para o 3º ciclo do ensino básico, disciplina de Geografia, são definidos para o tema Contrastes de Desenvolvimento dois subtemas: Países Desenvolvidos vs. Países em Desenvolvimento e Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento. Para a

nossa prática letiva supervisionada, como referido anteriormente, focou-se o primeiro subtema.

Para o desenvolvimento desta temática, e ainda pelas orientações curriculares, o trabalho a realizar com os alunos pressupõe promover a compreensão das desigualdades nos níveis de desenvolvimento mundial, propondo algumas questões orientadoras que, de resto, estão presentes na planificação a médio e a curto prazo (ver Anexo I e Anexo II).

Neste tema é suposto fazer-se a distinção entre *crescimento* e *desenvolvimento*, devendo o professor procurar garantir que os alunos adquirem o conhecimento que lhe permita compreender como é que um país embora possa apresentar condições que sendo muito favoráveis ao crescimento económico, ao mesmo tempo não garantem as condições necessárias ao seu desenvolvimento humano.

A temática foi iniciada com a apresentação dos vários indicadores que podem ser utilizados na medição do nível de desenvolvimento humano de cada país. Estes indicadores, sobre os quais já nos debruçámos no capítulo dedicado à contextualização científica, são: simples ou compostos, de carácter puramente económico, sendo quantitativos ou de carácter humano, e, por isso mesmo, qualitativos. Esta breve apresentação dos indicadores tem a função de facilitar a compreensão da temática pelos estudantes sobre a qual vai recair a investigação.

Ainda pelas orientações curriculares, definimos na nossa planificação (ver Anexo I e Anexo II) os objetivos de aprendizagem:

- Distinguir crescimento de desenvolvimento
- Definir Índice de Desenvolvimento Humano
- Conhecer a distribuição do IDH no mundo
- Compreender os avanços e recuos do IDH
- Compreender a relação entre IDH e PIB *per capita*
- Explicar os contrastes de desenvolvimento com base na distribuição dos principais indicadores demográficos

Assim, no final da subunidade que aqui apresentamos, os alunos deveriam saber explicar os contrastes de desenvolvimento com base na distribuição dos principais indicadores demográficos a nível mundial e na distribuição daquele indicador composto que é, hoje em dia, mais utilizado para estabelecer comparações relativamente ao nível de desenvolvimento de um país, o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano).

Sempre através de um esquema sequencial e que foi integrando cada vez mais conceitos e variáveis, procurámos garantir, com o desenvolvimento do tema, que os alunos compreendiam a distribuição geográfica dos países com diferentes níveis de IDH, e que seriam capazes de estabelecer uma relação entre este indicador e o PIB *per capita*.

Sendo um tema de grande atualidade, o seu desenvolvimento foi feito de forma a permitir aos alunos adquirir competências não só no domínio da geografia e dos seus conceitos, mas também nas suas competências interpessoais, de autonomia, colaboração, cooperação e pensamento crítico contribuindo assim para o seu desenvolvimento pessoal e social fundamental ao exercício de uma cidadania ativa e responsável nas diferentes comunidades que integra, desde o seu grupo de amigos, bairro e cidade de residência ou ancoradas em espaços mais vastos como o país, a Europa e o mundo, nos quais as suas ações se devem pautar pelo estreito respeito de princípios como a liberdade, a tolerância e a valorização da diversidade.

Para atingir os objetivos de aprendizagem da Unidade Didática, as orientações curriculares propõem que se desenvolva, com os alunos, o trabalho de interpretação de mapas temáticos, bem como a análise de gráficos e de notícias atuais que demonstrem e que facilitem a aprendizagem dos vários conceitos que se associam ao tema do crescimento e desenvolvimento.

A leitura atenta das orientações curriculares para o 3º ciclo, permite concluir que a metodologia ABP na qual ancoramos a nossa prática letiva supervisionada se adequa perfeitamente aos objetivos do programa. Promotora da colaboração e da autonomia dos alunos, esta além de permitir adquirir os conhecimentos substantivos e processuais sobre a temática do desenvolvimento, contribui também para a formação do espírito crítico, tão necessário à análise dos próprios indicadores utilizados na diferenciação dos níveis de desenvolvimento e à interpretação das relações estabelecidas entre os indicadores económicos e humanos, bem como, não menos importante, a questionar sobre o porquê das desigualdades existentes e como se pode combatê-las.

1.2. Competências (capacidades), objetivos e conceitos mobilizados

No início deste capítulo, convém clarificar que optámos por utilizar o termo capacidades em vez de competências por indicação do professor cooperante, já que na Escola Eugénio dos Santos está proibida a utilização de competências, não podendo as mesmas ser referidas em qualquer documento.

De notar também que as orientações curriculares são vagas no que diz respeito às capacidades (competências) a alcançar no fim de ciclo e, não estando as metas curriculares em vigor para este ano letivo, optámos por mencionar os três domínios das competências geográficas a alcançar, não destringendo, para cada aula, qual a competência específica, essa definição está já feita na planificação a médio prazo.

A definição das competências e dos objetivos são gerais para o 3º ciclo (ME, 2002), deste modo, apresentam-se aqui aquelas para as quais considerámos ter contribuído com o desenvolvimento da planificação proposta:

● **Localização**

- Ler e interpretar globos, mapas e plantas de várias escalas, utilizando a legenda, a escala e as coordenadas geográficas.
- Localizar lugares utilizando plantas e mapas de diferentes escalas.

● **O conhecimento dos lugares e regiões**

- Discutir aspetos geográficos dos lugares/regiões/assuntos em estudo, recorrendo a programas de televisão, filmes, videograma, notícias da imprensa escrita, livros e enciclopédias.
- Comparar distribuições de fenómenos naturais e humanos, utilizando planisférios e mapas de diferentes escalas.
- Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial, utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos.
- Selecionar e utilizar técnicas gráficas, tratando a informação geográfica de forma clara e adequada em gráficos (lineares, histogramas, sectogramas, pirâmides etárias), mapas (de manchas, temáticos) e diagramas.
- Utilizar técnicas e instrumentos adequados de pesquisa em trabalho de campo (mapas, entrevistas, inquéritos), realizando o registo da informação geográfica.

● **O dinamismo das inter-relações entre espaços**

- Interpretar, analisar e problematizar as inter-relações entre fenómenos naturais e humanos evidenciadas em trabalhos realizados, formulando

conclusões e apresentando-as em descrições escritas e/ou orais simples e/ou material audiovisual.

- Analisar casos concretos de gestão do território que mostrem a importância da preservação e conservação do ambiente como forma de assegurar o desenvolvimento sustentável.

Para além das competências geográficas para as quais quisemos contribuir as experiências de aprendizagem desenvolvidas nas aulas que lecionámos, propusemos, sem dúvida pela dinamização da experiência ABP, o desenvolvimento de capacidades transversais, diretamente ligadas à conjugação obrigatória entre o trabalho autónomo e o trabalho individual: autonomia, cooperação, decisão, responsabilidade, comunicação, relacionamento interpessoal, sentido crítico, negociação e persuasão, argumentação.

Pode verificar-se na planificação proposta (ver Anexo I e Anexo II), que a organização de todas as sessões foi feita por um conjunto de perguntas-chave, às quais os alunos deveriam ser capazes de responder no final. Assim, entendemos o saber responder às perguntas que aqui se apresentam como o objetivo final a atingir com o desenvolvimento da subunidade didática:

- Porque falamos de crescimento e desenvolvimento de um país?
- Como se distingue o crescimento do desenvolvimento de um país?
- Em que consiste o desenvolvimento?
- Como se mede o nível de desenvolvimento de um país?
- Quais são os países com os maiores e menores níveis de desenvolvimento no mundo?
- Como se distribuem geograficamente os países com níveis de desenvolvimento diferentes?
- Como se caracteriza a vida nestes dois tipos de países?
- Como é que as desigualdades de desenvolvimento se manifestam em diferentes escalas geográficas: no mundo, em grandes regiões como a Europa, a América do Norte ou a África ...), a nível de um país, como Portugal ou Angola ou até a um nível mais local, como no interior de uma cidade, em diferentes bairros, etc.?

Estas perguntas, assim definidas, vão ao encontro das questões organizadoras do tema Contrastes de Desenvolvimento, tal como proposto pelas orientações curriculares para o 3º ciclo. A resposta a estas perguntas é,

obviamente, acompanhada pela definição de alguns conceitos e cujo domínio considerámos ser fundamental para a compreensão do tema.

Estes conceitos foram definidos com base na planificação anual da escola, no levantamento de ideias prévias feito no dia 12 de dezembro e no manual do aluno adotado pela escola:

- | | |
|---|------------------------------------|
| → Alimentação | → Países em desenvolvimento |
| → Crescimento | → Países industrializados |
| → Dimensão | → Países ricos |
| → Direitos humanos | → PIB |
| → Educação | → PIB <i>per capita</i> |
| → Esperança média de vida à
nascença | → PNB |
| → Habitação | → População |
| → Indicador | → PPC |
| → Índice de dimensão | → Riqueza |
| → Natureza qualitativa | → Saúde |
| → Natureza quantitativa | → Taxa de alfabetização de adultos |
| → Países desenvolvidos | → Taxa de escolarização |
| → Países do Norte | → Bem-estar |
| → Países do Sul | → Qualidade de vida. |

Encontramos enorme relevância no facto de se definirem os conceitos a mobilizar tendo como base, entre outros elementos, as ideias prévias dos alunos, já que reconhecemos que os alunos não são um vazio, havendo a necessidade de adequar o que se vai trabalhar em sala, como afirma Helena Esteves (2000, p. 158) *“é importante conhecer as concepções e representações dos estudantes sobre determinados conceitos, já que seria bastante difícil para qualquer professor construir aprendizagens sem conhecer os pré-requisitos daqueles que aprendem (...)”*.

Para além desta necessidade de conhecer os pré-conceitos dos alunos, é importante também garantir que toda a estrutura da planificação das aulas e a forma como se pretende desenvolver os vários conceitos está de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo. No caso da turma do 9º ano junto da qual lecionámos, e

considerando a já referida homogeneidade na turma, assumimos que os alunos se encontram no estágio das operações formais (Graves, 1989, p. 30), em que já demonstram uma enorme capacidade de abstração, conseguindo trabalhar com uma maior variedade de relações mais ou menos complexas.

De notar ainda que na definição dos conceitos, foi necessário fazermos uma avaliação e tentar classificá-los quanto ao seu nível de dificuldade para que, mais uma vez, se possa adaptar a sua abordagem ao nível de desenvolvimento dos alunos. Mais uma vez, aplicando-se o levantamento das ideias prévias e a metodologia ABP, cria-se aqui uma oportunidade de adaptar a desconstrução e construção de conceitos às capacidades demonstradas pelos alunos.

2. A prática pedagógica

Definidas e apresentadas a turma e a Unidade Didática, introduzimos agora a nossa prática pedagógica, procurando explicar as opções seguidas e os resultados que obtivemos.

Para o desenho da planificação a médio e a curto prazo foram tidas em conta as aprendizagens prévias dos alunos e, estabelecendo uma relação entre a planificação anual da escola e as orientações curriculares para o 3º ciclo, procurámos ir ao encontro das expectativas e conhecimentos prévios dos alunos relativamente aos temas a desenvolver.

Tendo em conta o tema – crescimento e desenvolvimento nos países desenvolvidos vs países em desenvolvimento, é fácil perceber como se pode encontrar variadíssima informação a nível institucional, com as edições de organismos mundiais, mas também através de trabalhos académicos de nível básico, secundário e universitário ou através de notícias e da informação contida em páginas web das diferentes instituições internacionais, sem esquecer das várias ONGD nacionais e internacionais.

Deste modo, pela profusão de documentos existentes e como optámos por seguir uma metodologia muito específica, a ABP, que pressupõe um trabalho de pesquisa ativa pelos alunos, tentámos recolher o máximo de informação relevante para o tema e concentrá-la num blog para a turma, tendo os alunos sido convidados a participar ativamente na sua construção e manutenção.

O blog criado chama-se *Contrastes de Desenvolvimento – Experiência PBL realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia*. A fim de poder ser consultado, encontra-se ainda disponível online no endereço: crescimentovsdesenvolvimento.blogspot.com.

2.1. O levantamento de ideias prévias

Preparar uma experiência ABP que permita realmente construir um contexto para a produção de aprendizagens significativas, só é possível através do levantamento de ideias prévias. Um aluno não é um recetáculo vazio que se encha e esvazie ao sabor dos exames realizados. É necessário ter consciência dos conhecimentos que os alunos já possuem, a fim de saber qual o melhor caminho a seguir para garantir aprendizagens duradouras, que possam ser reutilizadas na construção do saber dos alunos.

Uma das questões que se têm colocado os pedagogos prende-se com o processo de construção de novas aprendizagens nos alunos, como se transforma um pré-conceito em conceito? Juan Llorenz Molina (1989, *in* Revista de Educación, pp. 307-332) apresenta a aprendizagem como uma mudança conceptual, metodológica e de atitude, em que o aluno aprende a reconhecer os seus conhecimentos prévios, agindo sobre eles, desconstruindo os conceitos, reconstruindo e complexificando-os.

Souto González (1998), baseando-se na investigação de Llorenz Molina sobre as ideias prévias de alunos de química, refere cinco conclusões possíveis sobre o que são, então, as ideias prévias que os alunos possuem:

1. O aluno utiliza ideias espontâneas, fruto de uma ciência “intuitiva”
2. Apesar do seu carácter único e individual, apresentam traços comuns que podem mesmo ser transculturais
3. São cientificamente incorretas, diferentes daquelas que se aprendem na escola
4. Usam uma linguagem imprecisa que pode dificultar a sua explicação
5. São persistentes, chegando quase a ser imunes à aprendizagem escolar

Estas ideias, que formam os pré-conceitos que os alunos têm não podem ser reconhecidas através de um *teste diagnóstico* composto por perguntas fechadas e específicas sobre o tema que os alunos irão explorar (Souto González, 1998, p. 133). Para o contexto específico deste relatório, na construção do cenário ABP, mostrou-se necessário que os alunos pudessem estabelecer livremente as relações que achassem necessárias entre a sua experiência pessoal e um filme que visionaram.

Utilizando esta estratégia de levantamento de ideias prévias procurámos ir ao encontro do que defende Juan Delval (2012, *in* Alba Fernández, Nicolás, García Pérez, Francisco F., Santisteban Fernández, Antoni (2012) p. 41), “si admitimos que el sujeto tiene que construir sus conocimientos, y que lo hace de acuerdo con sus instrumentos intelectuales, con su propia práctica, y con las informaciones que recibe por diversos canales, deberíamos partir siempre de su propia experiencia, de lo que el sujeto sabe, entiende, y por lo que se interesa”.

Assim sendo, no dia 12 de dezembro de 2013 deslocámo-nos à Escola Básica 2,3 Eugénio dos Santos para iniciarmos a nossa prática letiva supervisionada. Esta primeira sessão, na qual estivemos acompanhadas pelo nosso orientador, Herculano Cachinho, permitiu-nos fazer o levantamento das

ideias prévias dos alunos da turma de 9º ano, a fim de melhor preparar a experiência ABP.

Esta opção de fazermos a sessão em conjunto deveu-se, principalmente, ao facto de ser mais proveitoso, em termos do registo das respostas por parte dos alunos, haver dois professores (mediadores) em sala, já que enquanto se dinamiza o debate com os alunos, vão-se também recolhendo os testemunhos mais relevantes.

Antes desta sessão, não tinha havido nenhum contacto direto com a turma. O fator surpresa (entenda-se aqui desconhecimento) permitiu-nos uma interação que, ainda que mais distante, possibilitou fazer uma recolha mais espontânea das opiniões/saberes dos alunos.

De acordo com o que entendemos ser a intenção de um levantamento e análise das ideias prévias dos alunos, procurámos perceber o que é que os alunos julgavam saber sobre o tema *desenvolvimento e crescimento*, assim, não foi, nunca, explicado aos alunos qual era o tema que iria ser desenvolvido durante a experiência, pois só assim se poderia conseguir o desejado resultado espontâneo, que permitisse criar o cenário/problema mais adequado aos desejos e preocupações dos alunos.

Aliás, tendo sido apresentado um vídeo amador feito por alunos da mesma faixa etária, foi pedido aos alunos que escrevessem um texto ou palavras-chave sobre o que tinham visto, não havendo qualquer pergunta orientadora sobre o tema.

Para além do trabalho individual, foram depois formados os grupos de trabalho que se mantiveram até ao final da nossa experiência e cada aluno apresentou o que escreveu aos seus colegas, criando depois uma resposta conjunta e complementar que, na pessoa do seu porta-voz, foi apresentada à turma. Após esta apresentação oral, foi ainda promovido um debate que envolveu todos os alunos da turma.

Houve então, nesta sessão, três momentos distintos, que correspondem a três níveis de participação: individual (escrito), em grupo de 4 alunos (oral e escrito), em grupo – turma (oral) A vantagem desta opção escolhida é que nos permitiu perceber contradições e semelhanças existentes entre o que havia sido individualmente concluído e o que a turma concluiu.

Queremos, com esta nossa descrição do processo de levantamento de ideias prévias, dar a compreender que a nossa intenção não foi fazer uma avaliação de conhecimentos ou domínio de conceitos relacionados com o tema,

“Esta é a única via do professor poder conhecer as imagens que os alunos têm dos problemas sociais e ambientais que serão objecto de estudo, de se inteirarem da sua motivação pelos mesmos e de poderem escolher o ponto de partida mais adequado para que as abordagens forneçam a quem aprende «mais alimento do que entretenimento» (Egan, 1992)” (Cachinho, 2000, p. 82).



A figura 8 mostra-nos uma *word cloud*, gerada através da utilização de uma ferramenta disponível online – wordle, que inclui todas as palavras-chave escritas pelos alunos no levantamento de ideias prévias. As palavras que estão em maior destaque são aquelas que mais vezes foram referidas.

A crise em que Portugal vive hoje mergulhado não passa despercebida nos depoimentos dos alunos. Embora posicionem Portugal do lado de cá, expressão utilizada para expressar a condição dos países desenvolvidos, a questão que se

levantou a este propósito foi a de saber até quando o país consegue manter-se neste lado do mundo.

Talvez o que mais tenha sido partilhado pelos alunos tenha sido a tomada de consciência da realidade: a existência do nós e os outros, os que têm e os que não têm. Sem dúvida as conclusões retiradas do levantamento de ideias prévias estiveram presentes na construção do cenário do problema para a experiência ABP.

2.2. A metodologia PBL aplicada à turma

A construção do cenário que foi apresentado à turma no dia 20 de janeiro derivou, como já o afirmámos, da análise do levantamento de ideias prévias realizado na primeira sessão. Na realidade, foi não só a construção do cenário, mas a própria planificação de aula que definimos com base nas conclusões retiradas das ideias prévias dos alunos. Assim, a estruturação da planificação apresentou duas fases distintas, mas interligadas:

(1) Levantamento de ideias prévias, que permitiu aferir o que os alunos sabiam sobre o tema e quais as suas principais preocupações;

(2) Construção do cenário e desenvolvimento da experiência ABP, com a apresentação do cenário e das tarefas a realizar, a fim de permitir o domínio dos conhecimentos e das competências instrumentais, interpessoais e sistémicas necessários à resposta ao cenário proposto.

A metodologia ABP foi explicada aos alunos na sessão de dia 20 de janeiro (ver anexo V), o mesmo dia em que lhes foi dado a conhecer o cenário que seria utilizado para o desenvolvimento das várias atividades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem da Unidade Didática.

Para além da explicação oral facultada em contexto de sala de aula, optámos por criar dois documentos escritos – um para os alunos, outro para o encarregados de educação (ver anexo V), nos quais explicámos, mais detalhadamente, em que consiste a metodologia ABP.

Esta opção foi seguida por reconhecermos que é uma metodologia com elevado potencial no desenvolvimento de aprendizagens significativas e transformadoras, mas ainda praticamente ausente das escolas portuguesas, sobretudo ao nível da escolaridade básica e por sabermos que os alunos, ao estranharem o constante trabalho em grupo e a ausência, quase total, da exposição de conteúdos a que estão habituados, poderiam transmitir essa estranheza aos

seus encarregados de educação. De referir ainda que optámos por também facultar o nosso contacto de e-mail e telefone para o esclarecimento de qualquer dúvida que subsistisse.

Foi na sessão de levantamento das ideias prévias que ficaram definidos os grupos. Sobre esta questão há que referir que optámos por escolher aleatoriamente os membros de cada grupo, isto é, foram criados 24 cartões com imagens (número de alunos), divididos em 6 grupos de 4 elementos e cada aluno escolheu um cartão. Dessa escolha resultaram os seis grupos que funcionaram até ao final da experiência. O sorteio dos elementos do grupo é fundamental no funcionamento dos grupos de trabalho e tem uma justificação pedagógica. Em primeiro lugar, trata-se de criar grupos mais inclusivos, pois a escolha não depende dos laços afetivos que possam existir entre os membros, e em segundo lugar, garante que as equipas não sejam constituídas por um grupo de amigos mas sim grupos de trabalho. Mesmo em caso de conflitos, esta metodologia tem-se revelado mais frutuosa, com ganhos substanciais ao nível da aquisição e desenvolvimento de competências interpessoais, a tolerância, o respeito pela diferença, entre muitas outras.

No entanto, por sugestão do professor cooperante, dois grupos tiveram uma alteração na sua composição, fazendo-se uma troca direta de um elemento de cada um dos grupos, a fim de permitir uma maior homogeneidade e de garantir a participação dos alunos nas várias atividades que foram sendo propostas. Embora a aprendizagem viva muito da heterogeneidade das equipas e da forma com as diferenças entre os membros se complementam, e por isso esta recomposição possa de alguma forma ser contraditória com a filosofia do trabalho em equipa, esta ocorre no quadro do conhecimento mais profundo das dinâmicas do grupo-turma por parte do professor cooperante.

Ainda sobre o trabalho em grupo, parece-nos adequado referir que pudemos perceber, ao longo da aplicação desta experiência, que os alunos, apesar de inicialmente estranharem a organização e o constante trabalho em grupo, foram melhorando a sua prestação na aula, alterando comportamentos que tiveram uma implicação direta na forma como esta decorreu.

O cenário proposto para o desenvolvimento da experiência ABP propunha que os alunos agissem como peritos de uma ONGD, os quais teriam sido convidados pelo governo português a escrever uma declaração para uma cimeira (ver anexo IV) da ONU, a decorrer no dia 27 de fevereiro (a última aula da prática de ensino). Foi no seio de cada grupo que os alunos definiram o seu próprio nome enquanto ONGD.

A fim de guiar os alunos no seu percurso definiram-se perguntas-chave (já referidas no capítulo 1.2. Competências (capacidades), objetivos e conceitos mobilizados e que, como pode ser confirmado na planificação, são exatamente as mesmas que orientam cada aula de desenvolvimento da experiência. Desta forma procurámos garantir que os alunos trabalhavam os conceitos e aprendiam a utilizá-los no seu contexto correto.

No desenrolar da experiência ABP foi pedido aos alunos que, nos últimos 10 minutos das aulas – a última da semana, fizessem um balanço escrito das aprendizagens da semana, indicando as várias tarefas executadas e tentando mostrar de que forma estas contribuíram para o seu processo de aprendizagem e, mais ainda, que reconhecessem, se fosse caso disso, que novas aprendizagens fizeram. Este era também o momento de divisão de tarefas, isto é, o momento em que se definia qual a tarefa que cada membro do grupo teria de executar em casa para dar continuidade ao trabalho iniciado na aula.

Foi importante verificar que, nesta divisão de trabalho, os alunos tiveram sempre em consideração a possibilidade de acesso à Internet em casa (que não é igual para todos). Para além deste balanço final, os alunos, no início de cada aula verificavam as tarefas realizadas em casa, de acordo com a distribuição que havia sido feita na aula anterior.

No início da experiência ficou definido quem seria o coordenador, responsável pela gestão e organização do grupo e quem seria o secretário, responsável pela redação das ideias chave comuns aos diferentes membros do grupo, a feitura das atas das sessões de trabalho em sala de aula e ainda os registos sobre a distribuição de tarefas a efetuar pelos elementos do grupo.

O cenário escolhido, bem como as atividades propostas são desenvolvidos no capítulo referente às aulas, apresentação da calendarização e reflexão sobre as mesmas, cabendo aqui apenas dizer que optámos por os desenvolver conjugando quatro elementos: as orientações curriculares para o 3º ciclo, a planificação anual da escola e o manual adotado escola, e por último, a informação resultante do levantamento das ideias prévias..

2.3. As sessões/aulas – o decorrer da experiência

Com o recurso à metodologia ABP pretendemos contribuir para cimentar a ideia que a aplicação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, centradas nos alunos, menos usuais no contexto português, pode garantir bons resultados,

motivar os alunos através de uma aproximação a um contexto real e pela introdução de exemplos da atualidade, e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes a construção do seu próprio conhecimento.

Como dissemos anteriormente, a metodologia ABP é uma metodologia de aprendizagem ativa, que envolve os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo-se através do trabalho em grupo e da realização de atividades individuais.

Partindo de um problema apresentado aos alunos, propusemos um percurso que permitiu desenvolver as temáticas da unidade didática. Tanto o cenário proposto, como o próprio percurso, são o resultado da análise do levantamento de ideias prévias, o que resultou numa aprendizagem significativa dos temas propostos.

O tema contrastes de desenvolvimento desenvolve-se em torno da dicotomia crescimento e desenvolvimento. A perceção da existência de desigualdades nos níveis de desenvolvimento dos países presente nas orientações curriculares e também tão referida pelos alunos no levantamento das ideias prévias, é o ponto de partida para o subtema países desenvolvidos vs. países em desenvolvimento.

No decorrer da unidade distinguiram-se os conceitos de crescimento e desenvolvimento. Para essa distinção utilizaram-se vários indicadores de nível de desenvolvimento, simples e compostos, quantitativos e qualitativos. De forma a garantir uma aprendizagem completa, propôs-se o estabelecimento de relações entre os vários indicadores e entre estes e as condições físicas e humanas de cada país.

Para o desenvolvimento do projeto, optámos por, ainda com base nas preocupações demonstradas pelos alunos no levantamento de ideias prévias, definir três grupos de países – mais ricos, com um nível intermédio de riqueza e os mais pobres e, através desta distinção, desenvolveram-se as atividades que contribuíram para a construção do trabalho final: uma declaração para uma cimeira sobre a pobreza e a sua distribuição geográfica em diferentes escalas.

Estando definida nas planificações a médio e a curto prazo (ver Anexo I e Anexo II) o desenvolvimento que se pretendia dar à subunidade temática, mostra-se ainda necessário, antes da reflexão sobre o decurso das aulas, indicarmos quais as principais atividades desenvolvidas a fim de garantir as novas aprendizagens.

Todas as atividades a desenvolver durante as diversas sessões da experiência ABP tiveram como resultado documentos que os alunos pudessem usar na redação final da sua declaração.

As atividades previstas nesta planificação foram sujeitas a adaptações e, até, alterações radicais, quer na sua estrutura, quer nas próprias atividades propostas, já que tudo dependeu sempre da resposta por parte dos alunos, da sua motivação e da demonstração de aquisição das novas aprendizagens e competências.

Antes de refletirmos sobre o decorrer das aulas, enumeramos aqui as tarefas que foram sendo pedidas aos alunos ou que foram realizadas com eles:

- Apresentação de um PPT com imagens alusivas ao tema do crescimento e desenvolvimento (anexo VII) e debate sobre o mesmo;
- Visionamento de um filme que mostra, com duas variáveis apenas: saúde e riqueza, como os países evoluíram nos últimos duzentos anos;
- Recorrendo ao website worldmapper, análise e reflexão sobre mapas que refletem sobre diferentes questões: número total de habitantes, esperança média de vida à nascença, produção de combustíveis, alfabetização, PIB e desenvolvimento humano;
- Apresentação e discussão sobre as classificações do IDH em 2012 com recurso ao Relatório de Desenvolvimento Humano de 2013;
- Criação de mapas temáticos com 3 intervalos: elevado, médio e baixo para identificação da distribuição do IDH nos vários países. Para a realização desta tarefa os alunos tiveram também de calcular os intervalos corretos;
- Análise de gráficos onde se comparam as classificações do IDH com as do PIB *per capita*, em que os alunos puderam perceber que nem sempre a maior riqueza corresponde o maior índice de desenvolvimento humano;
- Definição de conceitos para domínio e utilização correta da linguagem sobre o tema;
- Construção de mapas conceptuais para estabelecimento de relações entre os vários conceitos;
- Redação da declaração sobre as questões de desenvolvimento e crescimento e sobre a relação entre estes dois conceitos.

Todos os materiais utilizados nas aulas, notícias, mapas, gráficos, proposta de trabalho foram sempre sendo disponibilizados para consulta no blog da turma: crescimentovsdesenvolvimento.blogspot.com.

Embora não esteja presente na descrição aula a aula, todas as sessões tiveram um momento inicial e final igual: preparar a sala para o trabalho em grupo, isto é, reorganizar as mesas e cadeiras para que pudessem trabalhar em grupos de quatro alunos por mesa.

Referimos aqui esta situação porque o que à partida pode parecer simples, na prática não o é. Por um lado, no piso inferior ao da sala 18, onde realizámos a nossa prática letiva, funciona outra sala, o que significa que teria de haver um especial cuidado na arrumação da sala, quer no início, quer no fim, para que o barulho não incomodasse as atividades a decorrer na referida sala. Por outro lado, para perder o menos tempo possível de aula útil, os alunos teriam de executar a tarefa rapidamente.

No dia em que a aula tinha apenas 45 minutos era especialmente difícil fazer a arrumação da sala, já que não há intervalo entre uma aula e outra, apenas o professor mudava de sala. Após as primeiras duas aulas, optámos por, nas sessões de 45 minutos, não fazer a alteração física da sala, em vez das duas mesas de trabalho, os alunos trabalhavam em mesas mais pequenas. De notar ainda que, à medida que fomos desenvolvendo a experiência, os alunos tornaram-se mais autónomos nesta tarefa logística, tendo já tudo preparado antes do início da nossa aula e automaticamente arrumando tudo no final.

De forma a facilitar a leitura e para que melhor se perceber o encadeamento das aulas, assim como as opções metodológicas seguidas, fazemos a distinção de cada uma das aulas, apresentando as perguntas que orientaram a nossa ação e sempre seguindo o esquema sequencial da unidade didática e apresentando-as cronologicamente:

Aula 1 e 2 (12 de dezembro de 2014)

Perguntas orientadoras	O que é que os alunos sabem sobre o tema crescimento e desenvolvimento? Que conceitos associam os alunos ao tema crescimento e desenvolvimento?
Ação	1. Preparação e visionamento do filme “Contrastes de desenvolvimento” (a partir do filme visionado, os alunos deverão escrever um texto livre, não existem perguntas orientadoras)

2. Individual – texto reflexivo sobre o filme: o que é que eu sei sobre a temática?
3. Definição dos grupos de trabalho
4. Grupo – discussão no seio dos grupos de trabalho
5. Apresentação (grupos) das principais ideias
6. Debate sobre o tema

Nesta aula fizemos o levantamento de ideias prévias. Foi a primeira aproximação à turma e permitiu-nos, com a sua realização, preparar o cenário a utilizar na atividade ABP. Esta aula foi dinamizada com o auxílio do supervisor pedagógico, o Professor Herculano Cachinho

Iniciámos a aula com a nossa apresentação e do supervisor pedagógico Cachinho, explicando o porquê de estarmos ali, mas sem avançar muito sobre qual o tema que se iria desenvolver, a fim de permitir respostas mais espontâneas por parte dos alunos.

No seguimento da apresentação, foi mostrado um vídeo do you tube (ver Anexo II – planificação aula a aula), realizado por alunos do 9º ano, sobre o tema que se viria a desenvolver. Foi depois pedido aos alunos que refletissem, individualmente e por escrito, sobre o que tinham acabado de ver.

Dos textos que os alunos escreveram resultou a definição do cenário para a atividade ABP e, utilizando uma ferramenta disponibilizada na Internet, o wordle, resultaram as wordclouds, os grupos de palavras que mostram aquelas que mais relevância têm para os alunos, isto é, que mais vezes foram referidas (ver Anexo III) pelos alunos.

Após este primeiro exercício, foram sorteados os grupos de trabalho e os alunos sentaram-se, pela primeira vez, com o grupo com o qual trabalhariam até ao final da atividade.

Foi pedida então nova reflexão sobre o filme, mas mas agora em grupo, à qual se seguiu a apresentação das principais ideias para todos os outros colegas ouvirem e, depois de cada grupo apresentar à turmas as suas principais conclusões, gerou-se o debate final, em que os alunos voltaram a falar sobre o que sabiam (sem saberem) sobre o tema.

De uma forma geral, a aula foi bastante produtiva, já que os alunos participaram ativamente e realizaram as tarefas que lhes foram propostas. Não houve problemas de maior, a gestão de tempo foi boa e cumpriram-se os objetivos da aula.

Aula 3 (21 janeiro 2014)

Perguntas orientadoras	Como obtenho melhores resultados?
	No trabalho individual ou no trabalho colaborativo em grupo?
Ação	1. Distribuição das fichas em papel com o jogo e preenchimento individual do mesmo.
	2. Em grupo (já definidos): discussão e preenchimento da mesma ficha
	3. Análise comparativa dos resultados obtidos individualmente e em grupo
	4. Debate conclusivo sobre as diferenças entre trabalhar em grupo e individualmente

Nesta aula, de apenas 45 minutos, procedeu-se à realização de um jogo – Perdidos na Lua (ver anexo XI). Com este jogo pretendemos que os alunos refletissem sobre como os resultados são quase sempre melhores quando um trabalho é feito em grupo, em equipa, do que quando se faz esse mesmo trabalho sozinhos.

O jogo realizou-se em duas fases: 1. Resolução do jogo sozinhos, 2. Comparação de resultados e resolução em grupo.

Após todos os grupos terem chegado a uma resposta consensual, foi apresentado o resultado ideal e os alunos puderam confirmar que as respostas em grupo se tinham aproximado mais das desejadas, do que as respostas individuais.

Os alunos responderam positivamente ao desafio lançado e conseguiram terminar o jogo, porém, não tendo dado tempo suficiente para a última reflexão sobre o jogo, a mesma ficou reservada para a aula seguinte.

Aula 4/5 (23 janeiro 2014)

Perguntas orientadoras	Que regras são fundamentais para garantir um bom trabalho de grupo?
	Que direitos e deveres têm de ter cada membro do grupo de forma a permitir alcançar os melhores resultados?
	O que é a metodologia ABP?
Ação	1. Definição das regras de trabalho em grupo
	2. Apresentação, à turma, das regras definidas por cada grupo (discussão das mesmas)

3. Definição dos direitos e deveres de cada membro do grupo
4. Apresentação, à turma, dos direitos e deveres definidos por cada grupo (discussão dos mesmos)
5. A metodologia ABP – explicação pela professora
6. Leitura do cenário proposto

Uma aula de 90 minutos, que parece, ao início, ter uma duração suficiente para a realização de todas as atividades pensadas, nem sempre o tem. Os alunos não conseguiram respeitar os prazos definidos para a execução das tarefas propostas.

Sendo uma aula de 90 minutos, a gestão do tempo previsto para cada atividade não correu da melhor forma, tendo os grupos demorado mais do que o previsto para a definição das regras, dos direitos e dos deveres.

Não nos foi possível fazer a análise do cenário, razão pela qual foi necessário continuar na sessão seguinte.

Nesta aula definiram-se, em conjunto (alunos e professora), quais as regras para o bom funcionamento de um grupo, bem como quais os deveres e quais os direitos de cada aluno.

Como já foi referido antes, apesar de a turma se apresentar como um grupo responsável, com vontade de trabalhar, a imaturidade própria da idade leva a que façam, por vezes, mais ruído do que o desejável.

Ao longo das várias aulas, conforme foi também sendo discutido com o professor cooperante, a gestão do tempo foi a maior dificuldade que sentimos, nem sempre conseguindo cumprir com os objetivos a que nos tínhamos proposto.

Aula 6 (28 janeiro 2014)

Perguntas orientadoras	<p>O que se propõe com o cenário?</p> <p>Que conceitos se podem mobilizar para compreender o cenário?</p>
Ação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura em voz alta, pela professora, do cenário ABP 2. Esclarecimento de palavras/conceitos cujo significado os alunos não conheçam 3. Análise, em grupo, do cenário ABP e proposta de conceitos a mobilizar para a sua análise.

Esta aula, de apenas 45 minutos, decorreu dentro da normalidade esperada apesar da adaptação que teve de ser feita por não termos conseguido gerir corretamente o tempo na sessão anterior.

Foi feita nova leitura em voz alta do cenário, passando depois ao esclarecimento das dúvidas que foram surgindo aquando da leitura do cenário.

Os alunos mostraram-se curiosos sobre a forma como iriam pôr em prática tudo o que lhes era pedido.

Após a leitura, foi pedido aos vários grupos que analisassem o cenário proposto e verificassem quais as dúvidas que tinham.

Para esta aula foi sugerido que recorressem à estratégia OPQ - observar, pensar, questionar (a qual foi explicada na aula), a fim de fazerem uma primeira abordagem mais aprofundada ao cenário proposto.

Aula 7/8 (30 janeiro 2014)

Perguntas orientadoras	Porque falamos de desenvolvimento de um país?
	Pode um país crescer sem se desenvolver?
	Como se mede o nível de desenvolvimento de um país?
	Num mesmo país, podemos ter desigualdades no nível de desenvolvimento?
Ação	1. Preparação e visionamento do vídeo Hans Rosling's 200 Countries, 200 Years, 4 Minutes
	2. Discussão sobre o vídeo visionado.
	3. Preparação e visionamento e interpretação de um PPT
	4. Leitura dos conceitos propostos e definição dos mesmos a partir das notícias facultadas e da análise das imagens e do filme.
	5. Redação, por grupo, da ata/resumo das atividades realizadas em sala.

Esta aula decorreu de acordo com o previsto, conseguindo realizar todas as atividades a que nos tínhamos proposto inicialmente.

A primeira atividade foi o visionamento do vídeo “Hans Rosling's 200 Countries, 200 Years, 4 Minutes”, que mostra a evolução do desenvolvimento de 200 países, com base em dois indicadores: esperança média de vida à nascença e PIB.

Os alunos mostraram-se interessados no filme, e, na discussão sobre o mesmo, mostraram ter percebido o seu conteúdo e a sua relevância para o contexto da aula.

Após o filme, decorreu algum debate sobre o mesmo e, em seguida, apresentou-se um PPT (ver anexo VII) só com imagens alusivas ao tema do crescimento e desenvolvimento.

Durante a realização desta atividade, os alunos mostraram-se sempre interessados em participar na interpretação do que estavam a ver, estabelecendo várias ligações com o cenário proposto e com o vídeo mostrado na primeira sessão, em dezembro, para o levantamento de ideias prévias.

Foi também entregue uma lista com conceitos e várias notícias em formato de papel. O que pedimos aos alunos foi que, apenas com a leitura dos documentos facultados, tentassem dar um sentido aos conceitos propostos.

A lista de conceitos foi preenchida, ainda que não na totalidade, com base naquilo que cada grupo sabia e/ou pesquisou nas notícias entregues.

Tanto o filme como o PPT revelaram-se adequados aos objetivos a alcançar e ao nível cognitivo dos alunos envolvidos na experiência de aprendizagem. No entanto, ao longo da aula foi notório a nossa intervenção proactiva como tutora e mediadora na sala de aula, nomeadamente na proposta de interpretações alternativas às imagens e/ou filmes visionados.

Durante o preenchimento da lista de conceitos, também foi relevante a nossa intervenção no sentido de clarificar o trabalho proposto e mostrar como podemos dar mais do que um significado a um mesmo conceito quando o adequamos ao tema que estamos a trabalhar.

Os conceitos propostos foram:

Água potável	Natureza quantitativa	Países ricos
Alimentação	Países desenvolvidos	Esperança média de vida à
Crescimento	Países do Norte	nascença
Dimensão	Países do Sul	Taxa de escolarização bruta
Direitos humanos	Países em desenvolvimento	combinada dos ensinos básico,
Educação	Países industrializados	secundário e superior
Habitação	PIB	Países subdesenvolvidos
Indicador	PIB <i>per capita</i>	Taxa de alfabetização de
Índice de dimensão	População	adultos
Natureza qualitativa	PPC	Saúde
		Riqueza

Aula 9 (4 fevereiro 2014)

Perguntas orientadoras	Pode um país crescer sem se desenvolver?
	Como se mede o nível de desenvolvimento de um país?
	Medir o crescimento e medir o desenvolvimento, faz-se utilizando os mesmos indicadores?
	Quais são os países com maior e menor nível de desenvolvimento no mundo?

Ação

1. Apresentação dos resultados do levantamento de conceitos feito na última aula
2. Os indicadores simples e compostos (PPT e discussão com os alunos).
3. Interpretação de mapas com a distribuição de IDH no mundo.
4. Apresentação e discussão de um estudo de caso

As aulas de 45 minutos foram sempre mais difíceis de gerir em termos do encadeamento necessário a dar à aula para que pudéssemos realizar todas as atividades propostas.

Os alunos mostraram estar atentos no decurso da aula, participaram ativamente na análise dos mapas apresentados (ver anexo IX), contribuindo para a definição do que é um país desenvolvido.

Os mapas utilizados diziam respeito aos três indicadores simples utilizados para a construção do IDH e, à medida que fomos apresentando e debatendo as imagens, os alunos indicaram uma lista de palavras que foram copiadas para o quadro.

A análise dos mapas permitiu, assim, que os alunos resumissem, sem saber que o estavam a fazer, os indicadores presentes no IDH. Quando ficou clara a definição do IDH, os alunos reconheceram as suas próprias palavras.

Do que estava previsto, nem tudo foi realizado. Não foi feita a apresentação dos conceitos iniciada na aula anterior, no entanto, foi pedido aos alunos que completassem, em casa, individualmente, a lista de conceitos para entregar na aula seguinte.

Mais uma vez, ficamos com a noção de que planificar para uma aula de 45 minutos é, no fundo, fazê-lo para 35 minutos, não tendo sido possível mostrar o estudo de caso previsto para esta aula.

Aula 10/11 (6 fevereiro 2014)

Perguntas orientadoras

- Quais são os países com maior e menor nível de desenvolvimento no mundo?
- Em que consiste o desenvolvimento?
- Medir o crescimento e medir o desenvolvimento, faz-se utilizando os mesmos indicadores?
- Como se analisa e relaciona o crescimento e o desenvolvimento de um país?

	Como se distribuem geograficamente os países com diferentes níveis de IDH no mundo?
Ação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análise e discussão sobre os mapas com a distribuição de diferentes indicadores no mundo. 2. Distribuição dos países pelos três grupos de IDH definidos e construção dos mapas. 3. Análise e interpretação de gráficos de barras comparativos do PIB e do IDH. 4. Reflexão e debate sobre o porquê das desigualdades na distribuição geográfica dos países. 5. Redação, por grupo, da ata/resumo das atividades realizadas em sala.

Iniciámos esta aula com o desenho, no quadro, do esquema do IDH, para o analisar recorreremos às palavras que os alunos haviam identificado na aula anterior a propósito dos mapas que foram mostrados.

De seguida foram distribuídas (2 por grupo) as listas com a distribuição do IDH no mundo (ver anexo VIII), estas listas, obtidas do Relatório de Desenvolvimento humano de 2013, editado pelo PNUD, definem 4 grupos de países consoante o nível de IDH: (i) muito elevado, (ii) elevado, (iii) médio, (iv) baixo.

Para garantir que os alunos faziam mais do que simplesmente copiar a informação das listas para os mapas, foi-lhes solicitado que encontrassem uma maneira de dividir os países em 3 grupos: (i) IDH elevado, (ii) IDH médio e (iii) IDH baixo.

Depois disso, deveriam fazer a identificação dos países nos mapas facultados para o efeito e pintá-los com 4 cores (incluindo os países para os quais não há dados) para que pudessem ficar a perceber a distribuição dos diferentes níveis de IDH no mundo.

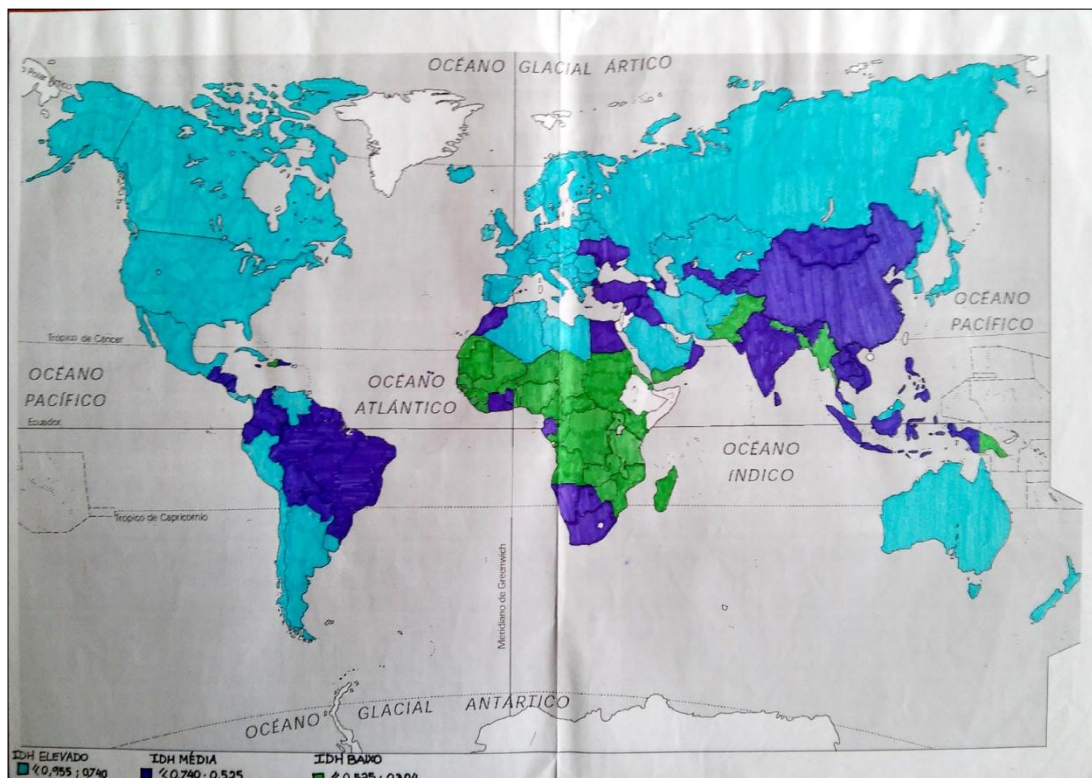


Fig. 9 – Mapa temático realizado pelo grupo Peixes: Distribuição do IDH no mundo

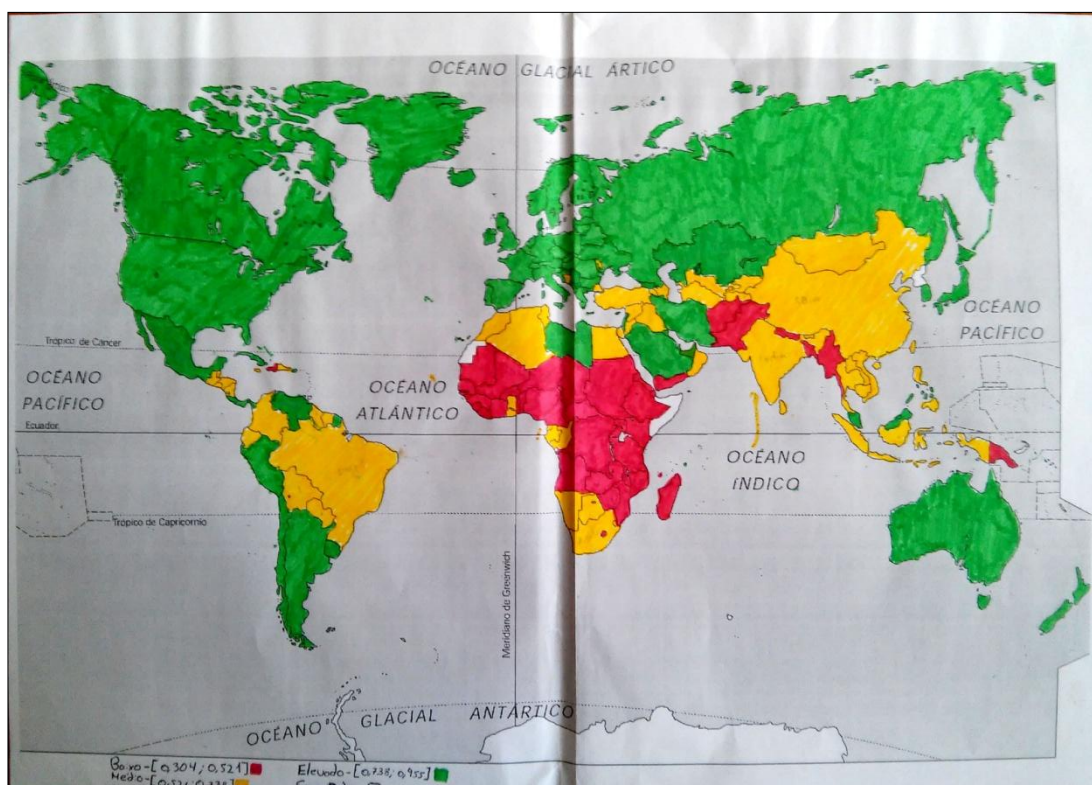


Fig. 10 – Mapa temático realizado pelo grupo Tartaruga: Distribuição do IDH no mundo

A tarefa foi terminada em casa, já que era um trabalho mais moroso e não foi possível realizá-lo, por completo, durante a aula de 90 minutos. Os alunos dividiram-se nos seus grupos e, à vez, cada um levou para casa o mapa para terminar uma parte, assim garantiram que todos participavam na realização da tarefa.

Notámos, nesta tarefa, que os alunos tiveram alguma dificuldade em compreender o que lhes era pedido, pois como as listas de países facultadas como suporte estavam divididas em quatro grupos de países, os alunos assumiram que era para manter independentemente de terem feito os cálculos para dividir em três grupos.

Principalmente nesta tarefa, notámos alguma imaturidade na forma como iniciaram o seu trabalho, já que não esperaram para confirmar se o que estavam a fazer estava correto e começaram logo a pintar os mapas em branco. Só depois perceberam que o que estavam a fazer não estava correto.

Após nova explicação, os alunos compreenderam como é que, afinal, deveriam fazer a identificação dos três intervalos e iniciaram a tarefa.

Algo desorganizados na distribuição de tarefas, não conseguiram, como já se disse, completar o trabalho na aula, já a distribuição do trabalho para realizar em casa foi bem mais organizada.

Foi também pedido aos alunos que colocassem os conceitos que trabalharam em aula no blog da turma.

Aula 12 (11 fevereiro 2014)

Perguntas orientadoras	Como se redige uma declaração?
	Que aprendizagens eu já fiz para poder iniciar a redação da declaração?
	O que é uma declaração?
Ação	1. Análise e interpretação de gráficos de barras comparativos do PIB e do IDH.
	2. Construção de um mapa conceptual.

Apesar das perguntas orientadoras parecerem que não têm uma relação direta com as atividades realizadas em aula, a realidade é que a forma como o debate em sala foi encaminhado teve sempre em vista a produção da referida declaração. Na sua redação encontra-se o culminar da experiência.

Os alunos participaram ativamente no debate sobre a análise do que foi colocado no quadro: comparação entre IDH e PIB *per capita* de um mesmo país. Os alunos conseguiram assim compreender como é frágil a relação que se estabelece entre PIB e IDH.

As principais dúvidas dos alunos relacionaram-se com a compreensão dos vários índices simples e de como estes contribuem para a construção do IDH, ainda que, isoladamente, os conseguissem definir e perceber.

Após a discussão sobre estas temáticas, os alunos começaram a criar, em grupo, um mapa conceptual que incluísse os conceitos já definidos em sala, no entanto, por ser uma aula de 45 minutos, ficou imediatamente definido que lhe deveriam dar continuidade, em casa, agora de forma individual.

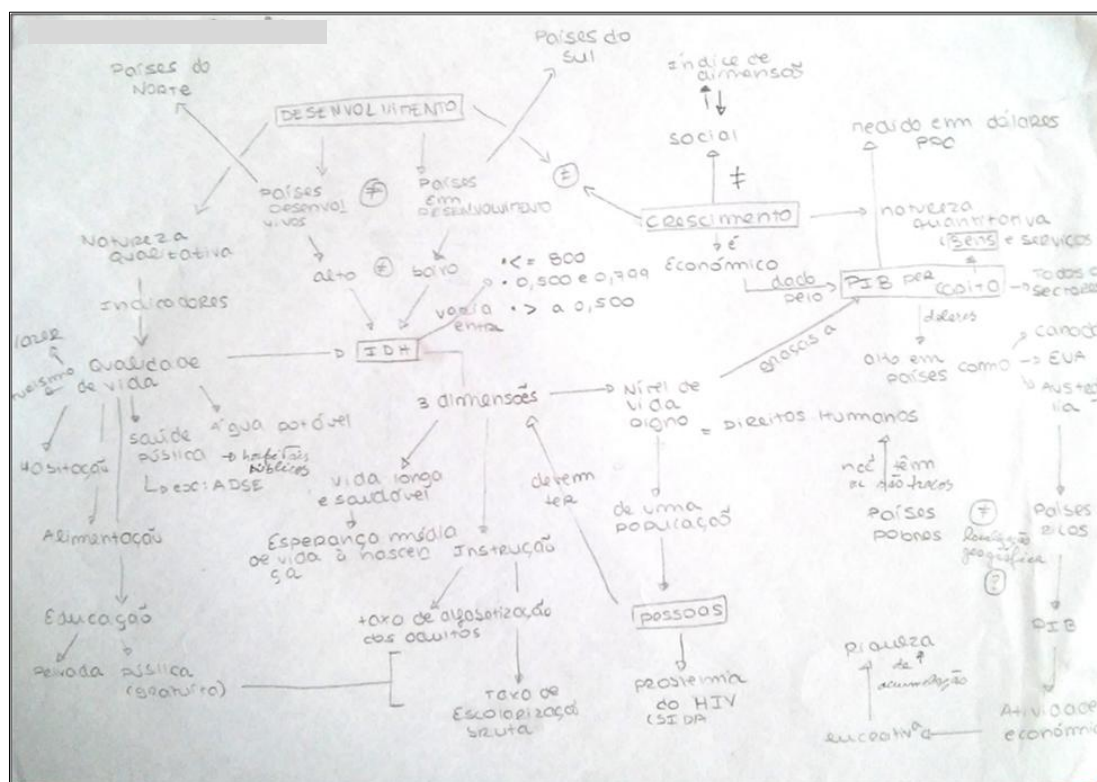


Fig. 11 – Mapa conceptual realizado por um dos alunos do 9º ano

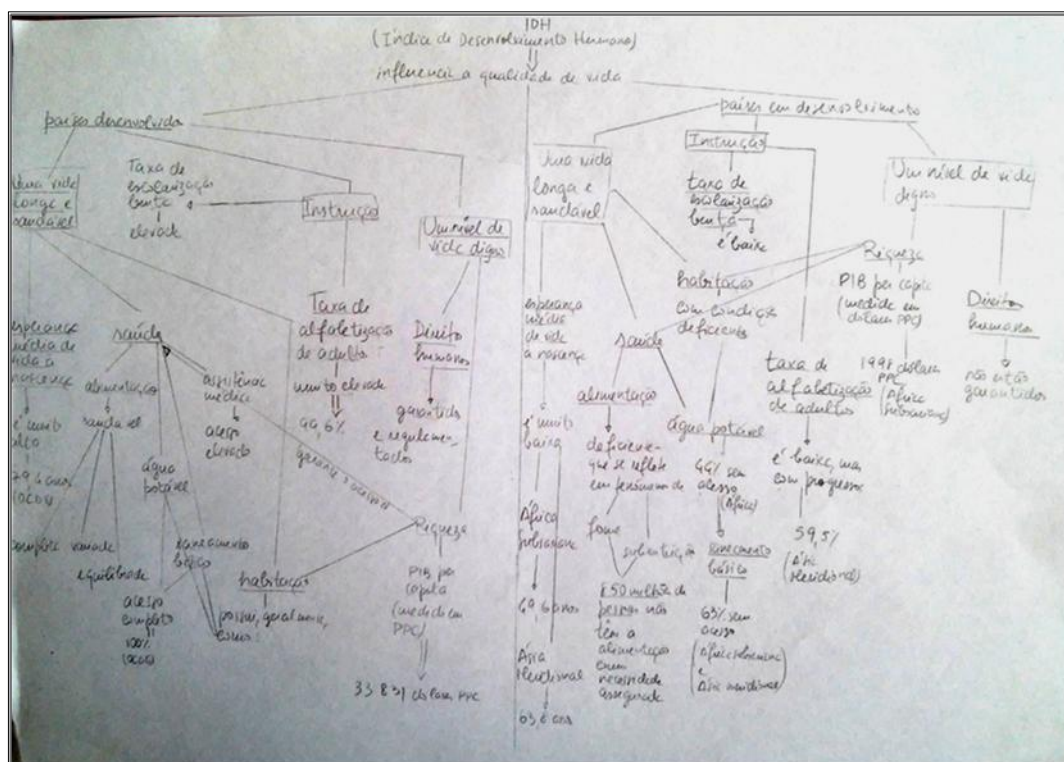


Fig. 12 – Mapa conceptual do IDH realizado por um dos alunos do 9º ano

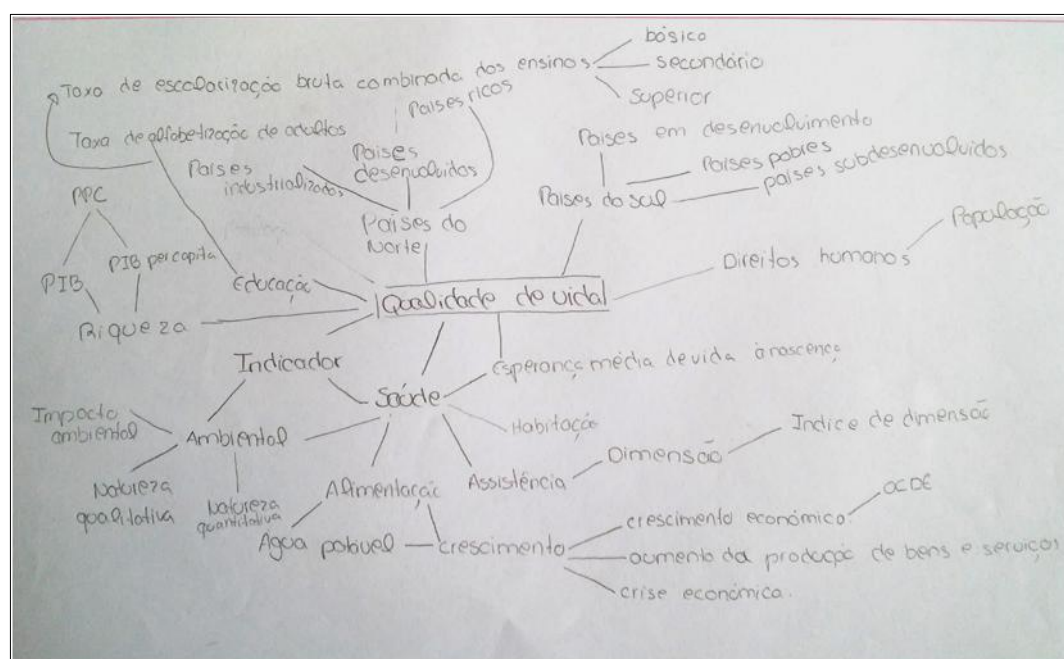


Fig. 13 – Mapa conceptual de qualidade de vida realizado por um dos alunos do 9º ano

Aula 13/14 (13 fevereiro 2014)

Perguntas orientadoras	<p>Porque falamos de crescimento e desenvolvimento de um país?</p> <p>Como se distingue o crescimento do desenvolvimento de um país?</p> <p>Em que consiste o desenvolvimento?</p> <p>Como se mede o nível de desenvolvimento de um país?</p> <p>Quais são os países com os maiores e menores níveis de desenvolvimento no mundo?</p> <p>Como se distribuem geograficamente os países com níveis de desenvolvimento diferentes?</p> <p>Como se caracteriza a vida nestes dois tipos de países?</p> <p>Como é que as desigualdades de desenvolvimento se manifestam em diferentes escalas geográficas: no mundo, em grandes regiões como a Europa, a América do Norte ou a África ...), a nível de um país, como Portugal ou Angola ou até a um nível mais local, como no interior de uma cidade, em diferentes bairros, etc.?</p>
Ação	<ol style="list-style-type: none">1. (re) Leitura da proposta de trabalho feita no âmbito da atividade ABP3. Esclarecimento de dúvidas4. Distribuição de tarefas entre os membros de cada um dos grupos (atividade a realizar pelos alunos)5. Reunião de grupo para recolha e organização dos materiais de aulas anteriores.6. Redação da declaração7. Redação, por grupo, da ata/resumo das atividades realizadas em sala

Uma vez mais, sendo uma aula de 90 minutos, conseguimos uma melhor gestão de tempo e aula decorreu dentro do esperado. Conseguimos fazer uma nova leitura da proposta de trabalho, encaminhando cada um dos grupos para uma nova leitura do cenário.

Foi depois proposto a cada grupo que, com base nos materiais trabalhados em aula e nas tarefas realizadas, definissem a sua ONGD, a sua área de atuação, os países de atuação.

Tiveram ainda de fazer um balanço dos temas já lecionados e a ata do trabalho realizado pelo grupo.

Os alunos cumpriram com o que lhes foi proposto, questionando sobre tudo aquilo que não compreendiam nas tarefas a realizar. O facto de mais facilmente se interrogarem sobre as dúvidas que têm demonstra um maior à vontade com o trabalho que estão a realizar e com o próprio professor.

Fizeram a divisão de tarefas para a realização do trabalho proposto e, na discussão no seio de cada grupo, puderam perceber como todas as aulas anteriores contribuíram, de alguma forma, para a construção do trabalho que agora realizam.

Esta foi a primeira aula em que, efetivamente, se começou a definir o trabalho final da atividade, servindo para os alunos organizarem e estruturarem as suas aprendizagens sendo, por isso mesmo, muito positiva.

Aula 15 (18 fevereiro 2014)

Perguntas orientadoras	<p>Porque falamos de crescimento e desenvolvimento de um país?</p> <p>Como se distingue o crescimento do desenvolvimento de um país?</p> <p>Em que consiste o desenvolvimento?</p> <p>Como se mede o nível de desenvolvimento de um país?</p> <p>Quais são os países com os maiores e menores níveis de desenvolvimento no mundo?</p> <p>Como se distribuem geograficamente os países com níveis de desenvolvimento diferentes?</p> <p>Como se caracteriza a vida nestes dois tipos de países?</p> <p>Como é que as desigualdades de desenvolvimento se manifestam em diferentes escalas geográficas: no mundo, em grandes regiões como a Europa, a América do Norte ou a África ...), a nível de um país, como Portugal ou Angola ou até a um nível mais local, como no interior de uma cidade, em diferentes bairros, etc.?</p>
Ação	<p>1. Reunião de grupo para organização dos materiais recolhidos em casa</p> <p>2. Debate sobre questões relacionadas com crescimento e desenvolvimento</p> <p>3. Distribuição de tarefas entre os membros de cada um dos grupos (atividade a realizar pelos alunos)</p>

As perguntas orientadoras desta aula, da anterior e das seguintes, tornam-se mais complexas, isto porque os alunos já adquiriram a maioria dos conceitos

propostos inicialmente e estão agora a pô-los em prática na construção do trabalho final. Isto significa que as perguntas orientadoras têm de englobar todos os temas da Unidade Didática.

Nesta aula foi possível fazer a verificação das pesquisas feitas pelos diferentes membros dos grupos.

Juntamente com o professor cooperante, pudemos ir fazendo várias “rondas” pelos grupos, esclarecendo quaisquer dúvidas que surgissem e ajudando na organização dos trabalhos.

Os alunos reuniram os materiais pesquisados em casa, fazendo também a divisão de tarefas e organizando os materiais já recolhidos. Cada grupo fez também um balanço do trabalho já realizado até então.

Nesta aula estavam já definidos os nomes das diferentes ONGD que iriam apresentar a declaração, bem como os seus países e áreas de intervenção:

Grupo: cavalo-marinho
ONGD: WH - we help
País: Angola e Jamaica
Área de intervenção: Educação e Saúde

Grupo: tubarão
ONGD: HW - healthy ways
País: Somália e Suíça
Área de intervenção: Saúde

Grupo: tartaruga
ONGD: IRR - inovar, renovar e reconstruir
País: Serra Leoa e Eritreia
Área de intervenção: Infraestruturas

Grupo: golfinho
ONGD: AHP - asian help program
País: Índia e China
Área de intervenção: Saúde e poluição

Grupo: peixinho
ONGD: BEAT - bem-estar acima de tudo
País: Brasil
Área de intervenção: Escala global

Grupo: estrela-do-mar
ONGD: IPP - impossível para possível
País: Quênia, Moçambique e Etiópia
Área de intervenção: Abastecimento de água, segurança alimentar e saúde

Como se tratou de uma aula de 45 minutos e apesar de os alunos já respeitarem, nesta altura, a entrada na aula após o toque, continuou a parecer-nos sempre um tempo demasiado curto.

Aula 16/17 (20 fevereiro 2014)

Perguntas orientadoras

Porque falamos de crescimento e desenvolvimento de um país?
 Como se distingue o crescimento do desenvolvimento de um país?
 Em que consiste o desenvolvimento?
 Como se mede o nível de desenvolvimento de um país?
 Quais são os países com os maiores e menores níveis de

Ação	<p>desenvolvimento no mundo?</p> <p>Como se distribuem geograficamente os países com níveis de desenvolvimento diferentes?</p> <p>Como se caracteriza a vida nestes dois tipos de países?</p> <p>Como é que as desigualdades de desenvolvimento se manifestam em diferentes escalas geográficas: no mundo, em grandes regiões como a Europa, a América do Norte ou a África ...), a nível de um país, como Portugal ou Angola ou até a um nível mais local, como no interior de uma cidade, em diferentes bairros, etc.?</p>
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reunião de grupo para recolha e organização dos materiais 2. Redação da declaração (finalização) 3. Distribuição de tarefas entre os membros de cada um dos grupos (atividade a realizar pelos alunos) 4. Redação, por grupo, da ata/resumo das atividades realizadas em sala.

Foi feito um acompanhamento a todos os grupos, todas as dúvidas foram esclarecidas e os alunos conseguiram realizar as tarefas propostas. Aqui não senti dificuldade na gestão do tempo.

Foi necessário prestar mais atenção a um dos grupos, o professor cooperante ajudou o grupo a estruturar o trabalho, pois de outra forma, não o conseguiriam fazer.

Os alunos organizaram os materiais recolhidos durante as pesquisas feitas em casa. Foi possível perceber quais os grupos que já tinham avançado nos seus trabalhos e estavam a terminar e quais os que ainda nem materiais tinham pesquisado.

Já nesta fase foi perceptível que a declaração que havíamos proposto se tinha transformado num trabalho temático que incluindo a resposta às perguntas orientadoras, foi dividido em capítulos que explorava a própria ONGD, o país e a área de intervenção. A declaração caiu, assim, para segundo plano e, apesar de reafirmarmos a importância de no dia da apresentação dos trabalhos apenas apresentarem as declarações, ainda que pudessem recorrer a imagens alusivas, depressa compreendemos que os alunos estavam a preparar apresentações bem mais complexas.

Para a estruturação dos trabalhos de grupo recorremos à sala de informática, desta forma garantimos que todos os alunos tinham acesso a um computador para fazer eventuais pesquisas na Internet que não conseguissem

fazer nas suas casas. Todos demonstraram ter percebido a intenção do trabalho e cumpriram as tarefas propostas dentro do tempo previsto. Na sua maioria, os grupos demonstraram competências na organização dos materiais e na pesquisa de informação para o trabalho proposto. O balanço da aula foi positivo.

Aula 18 (25 fevereiro 2014)

Perguntas orientadoras	Porque falamos de crescimento e desenvolvimento de um país?
	Como se distingue o crescimento do desenvolvimento de um país?
	Em que consiste o desenvolvimento?
	Como se mede o nível de desenvolvimento de um país?
	Quais são os países com os maiores e menores níveis de desenvolvimento no mundo?
	Como se distribuem geograficamente os países com níveis de desenvolvimento diferentes?
	Como se caracteriza a vida nestes dois tipos de países?
Ação	Como é que as desigualdades de desenvolvimento se manifestam em diferentes escalas geográficas: no mundo, em grandes regiões como a Europa, a América do Norte ou a África ...), a nível de um país, como Portugal ou Angola ou até a um nível mais local, como no interior de uma cidade, em diferentes bairros, etc.?
	1. Realização de uma ficha de verificação de conhecimentos adquiridos (para avaliação sumativa)

Nesta aula, de 45 minutos, procedemos à realização de uma ficha de avaliação sumativa (ver anexo X), na qual pudemos verificar o nível de conhecimento adquirido pelos alunos.

Esta ficha foi de carácter obrigatório, pois, como já referimos anteriormente, a metodologia aplicada na escola obriga à realização de um momento de avaliação formal – teste – em cada unidade didática, ainda mais se lecionada no âmbito em que nós o fizemos, de aprendizagem (Mestrado).

Aula 19/20 (27 fevereiro 2014)

Perguntas orientadoras	Porque falamos de crescimento e desenvolvimento de um país?
	Como se distingue o crescimento do desenvolvimento de um país?
	Em que consiste o desenvolvimento?
	Como se mede o nível de desenvolvimento de um país?

	Quais são os países com os maiores e menores níveis de desenvolvimento no mundo?
	Como se distribuem geograficamente os países com níveis de desenvolvimento diferentes?
	Como se caracteriza a vida nestes dois tipos de países?
	Como é que as desigualdades de desenvolvimento se manifestam em diferentes escalas geográficas: no mundo, em grandes regiões como a Europa, a América do Norte ou a África ...), a nível de um país, como Portugal ou Angola ou até a um nível mais local, como no interior de uma cidade, em diferentes bairros, etc.?
Ação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação das declarações por cada um dos grupos. 2. Debate final sobre a experiência realizada

Esta última aula foi o culminar de toda a experiência ABP aplicada na Escola Básica 2,3 Eugénio dos Santos.

Os alunos puderam apresentar, à vez, os seus trabalhos, havendo lugar para questões no final.

A ordem para as apresentações foi definida de forma aleatória, havendo sido previamente definido que cada grupo teria 10 minutos para fazer a sua declaração. Queríamos com esta calendarização guardar os últimos 30 minutos para fazer um balanço sobre a experiência realizada. Apenas o grupo Tartaruga que também no trabalho escrito se aproximou mais do que foi pedido, leu uma declaração sobre o tema do seu trabalho. Todos os restantes fizeram apresentações sobre os diversos temas que abordaram nos seus trabalhos. Apesar de terem sido, no geral, apresentações interessantes e que serviram para mostrar o trabalho realizado, não foram ao encontro do exercício proposto.

Nesta aula foram também entregues as fichas de avaliação já corrigidas e, como não seria possível fazer a correção em sala, foi entregue uma correção aos alunos, para que pudessem verificar as suas respostas.

Por ser uma aula muito prática, em que os alunos fizeram as suas apresentações e em que nem sempre respeitaram o tempo previsto para cada grupo, sentimos alguma dificuldade na gestão do tempo.

Ainda assim, devemos referir que conseguimos realizar todas as atividades previstas, bem como fazer um breve balanço sobre como decorreu a experiência com os alunos.

Para garantir a percepção real do que é que implicou esta prática de ensino, disponibilizamos, em formato de anexo:

- As planificações a médio e curto prazo, com reflexão sobre as aprendizagens dos alunos e sobre o sucesso ou insucesso das opções metodológicas seguidas;
- O cenário ABP e a explicação da metodologia ABP tal como foi entregue aos alunos do 9º ano e a carta para os seus pais;
- O jogo “Perdidos na Lua”;
- O PPT com as imagens utilizadas para dinamizar a discussão sobre conceitos e as notícias e os conceitos propostos aos alunos (de notar que as notícias foram colocadas em texto corrido, apenas para facilitar a sua leitura aos alunos, já que a ligação aos originais está disponível no blog da turma);
- Os mapas dinâmicos utilizados nos debates com os alunos;
- Os materiais disponibilizados sobre o IDH, PIB e PIB *per capita*;
- A ficha de avaliação corrigida.

2.4. Avaliação da experiência de aprendizagem – formativa e sumativa

Ao longo dos anos têm sido várias as considerações sobre a avaliação, dentro e fora do contexto da sala de aula. Para um professor, a avaliação não pode passar pela simples atribuição de uma classificação a um aluno, já que isso apenas reflete uma minúscula parte do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação tem de ser pensada de uma forma mais global, contemplando as diversas interações que ocorrem na sala de aula: *“a avaliação para as aprendizagens, deve ser a modalidade primordial de avaliação nas salas de aula devidamente articulada com uma avaliação sumativa que não se limite a estar orientada para as classificações”* (Fernandes, 2011, pp 11).

Não podemos ver a avaliação apenas ao nível do aluno ou da turma, a avaliação, cada vez mais, sai da sala de aula e da própria escola, não só com a avaliação externa do professor e da escola, mas com uma avaliação do desempenho dos professores pela sociedade civil, que tem repercussões no próprio modo de os professores gerirem o processo avaliativo na aula.

A discussão sobre os instrumentos de avaliação a utilizar não é alheia à discussão sobre a função social e pedagógica da avaliação, e o privilégio da

avaliação sumativa sobre a formativa reguladora. No nosso papel de professora, não podemos ignorar que teremos sempre de conjugar a avaliação sumativa, no sentido de atribuir uma classificação que identifique o nível de sucesso do processo ensino-aprendizagem, com uma avaliação reguladora, que nos permita perceber como devemos ajustar as nossas estratégias e garantir o sucesso de todos os alunos. Neste sentido, tal como Pinto e Santos (2006) afirmam, não podemos entender o desempenho do aluno apenas como resultante do seu mérito individual.

Estando a aplicar a metodologia ABP, as várias tarefas foram sendo avaliadas à medida que iam sendo executadas pelos alunos, assim pudemos garantir que todos os produtos resultantes contribuíram para a sua avaliação final. Para além desta avaliação mais formal de cada um dos resultados, promoveu-se também uma avaliação através da observação do sucesso na realização das várias tarefas a executar e, também, no resultado final para o cenário proposto. Por exigência da Escola Básica 2,3 Eugénio dos Santos, mostrou-se obrigatória a realização de um teste sumativo (ver Anexo X), o qual foi construído de acordo com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem realizado com os alunos da turma do 9º ano em que lecionámos. Era nossa intenção inicial, considerando que o subtema tem uma duração muito curta, fazer apenas a avaliação da experiência em si e das diferentes tarefas propostas, nos seus resultados finais, ou produtos e no seu processo.

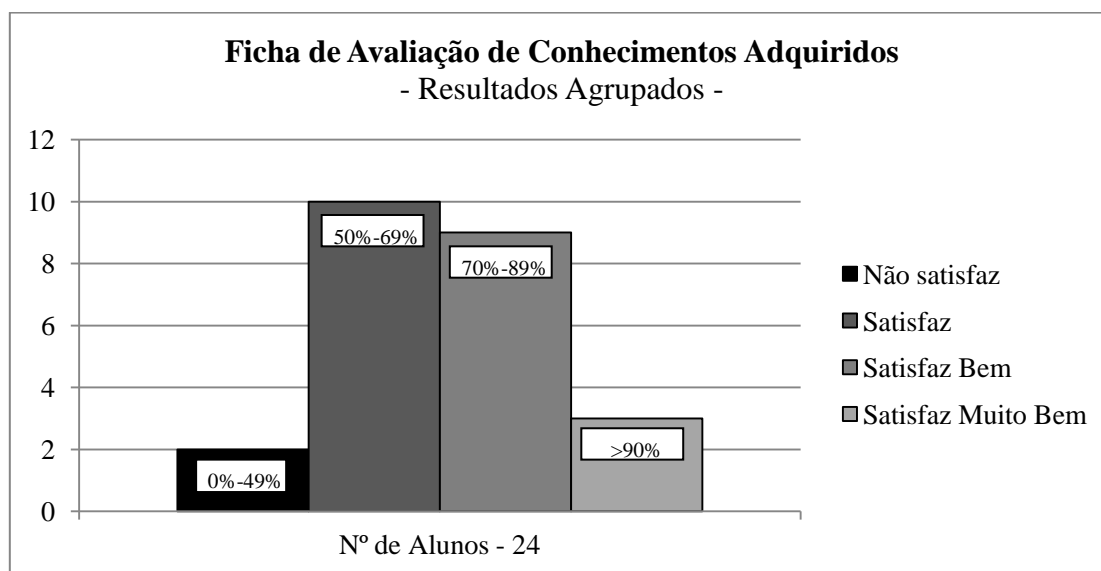
Definido para a ABP, *“a avaliação efectua-se ao longo de todo o processo, sempre que o professor observa as capacidades dos alunos em cada fase da resolução do problema”* (Delisle, [1997] 2001:45). A avaliação é obviamente uma ferramenta necessária e obrigatória, e que deve ser utilizada para regular todo o processo de ensino-aprendizagem, promovendo nos próprios alunos a participação na construção das suas aprendizagens.

A avaliação do nível de aquisição das aprendizagens dos alunos não pode ser dissociada da avaliação das metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, a aposta deve ser feita em diferentes instrumentos de avaliação, optando por aqueles que permitam a efetivação das duas faces da avaliação: sumativa e reguladora.

Deste modo, contrariando a nossa intenção inicial de fazer a avaliação sumativa através da experiência, sem recurso a uma ficha de avaliação fez sentido complementar a avaliação da própria experiência com a avaliação proposta pelo professor cooperante.

Cumprindo com a importância que lhe damos, no decorrer da experiência foi sendo feita uma avaliação formativa reguladora e contínua, a fim de fazer os ajustes necessários à planificação e materiais a usar na aula.

Podemos afirmar que os resultados da avaliação foram positivos, conforme se pode verificar no gráfico que se apresenta:



Fonte: Gráfico exportado de documento Excel

Fig. 14 – Resultados Agrupados – Ficha de Avaliação de Conhecimentos Adquiridos

Já a avaliação dos trabalhos realizados no âmbito da metodologia ABP, mostrou-se mais complexa, pois teve de responder a vários parâmetros e níveis:

→ Individual

- Participação e interesse nas aulas
- Realização das tarefas individuais
- Realização das tarefas necessárias ao bom desempenho do grupo
- Participação na apresentação final

→ Grupo

- Participação nas aulas
- Realização das tarefas de grupo
- Capacidade de gestão/divisão de tarefas

→ Trabalho final

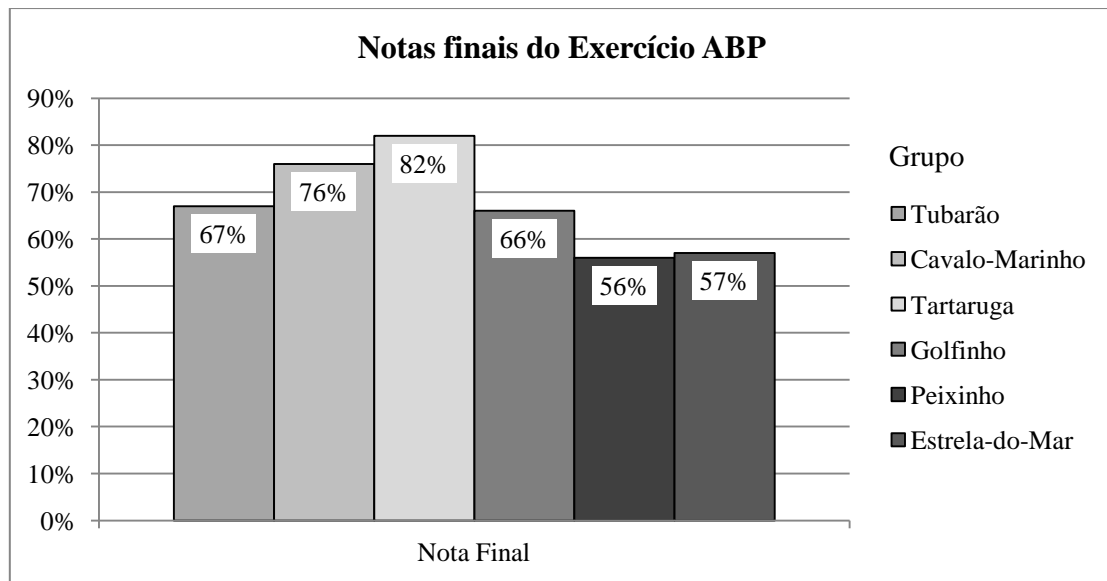
- Estrutura física
- Adequação dos conteúdos

- Linguagem gramatical e ortográfica

→ Apresentação oral

- Comunicação
- Criatividade
- Gestão do tempo

Assim, e por ser mais fácil a apresentação também em gráfico, mostram-se agora os resultados finais por grupo, ainda que, individualmente, as notas possam ter tido algumas diferenças.



Fonte: Gráfico exportado de documento Excel

Fig. 15 – Notas Finais do Exercício ABP

Como se pode observar nos dois gráficos, a prestação dos alunos foi, como se disse, positiva. Mesmo os alunos que não têm, habitualmente, uma atitude muito ativa dentro da sala de aula, demonstraram adquirir novos conhecimentos e, ainda que de forma variada, com melhores ou menos bons resultados, todos mostraram conseguir aplicar os conceitos propostos ao longo da experiência na sua linguagem sobre o tema do desenvolvimento, conseguindo agora discutir a questão das desigualdades de uma outra forma.

E. Análise e Reflexão

1. Cumprimento e incumprimento da planificação – reflexão sobre a prática

Neste capítulo propomo-nos a refletir sobre a nossa prática letiva supervisionada, fazendo um balanço sobre o nosso percurso na Escola Básica 2,3 Eugénio dos Santos, não só sobre a planificação, a sua operacionalização e a nossa relação com alunos, mas também sobre a nossa relação com a escola e as dificuldades iniciais que sentimos por recorrermos à metodologia ABP.

Preparar, planificar, idealizar e pôr em prática, pela primeira vez, uma unidade didática para lecionar é sempre difícil, principalmente se, para além de tudo o que já está implícito nestas tarefas, adicionarmos uma metodologia com a qual não estamos totalmente familiarizados.

A temática que nos foi proposta explorar: *crescimento e desenvolvimento nos países desenvolvidos vs países em desenvolvimento*, poderá parecer simples e pouco extensa, no entanto, o que sentimos foi precisamente o contrário. O ser um tema extremamente atual e sobre o qual somos diariamente bombardeados, quer seja pelas notícias nos media, quer seja através do passa palavra das redes sociais, leva a que se construam pré-conceitos sobre a temática que nem sempre estão corretos. O primeiro passo neste percurso foi então o levantamento de ideias prévias, cuja análise serviria para planear a experiência ABP. Quer isto dizer que a planificação de cada aula foi feita após a primeira sessão com os alunos, durante o mês de janeiro de 2014.

Não há melhor forma de mostrar as ideias prévias dos alunos que não seja pelas suas próprias palavras, assim sendo, transcrevemos aqui algumas frases do que os alunos escreveram após verem o filme na primeira sessão:

*“**Nós** achamos que o mundo mudou, que já não há servidão ou racismo, mas **do outro lado do mundo**, há ainda pessoas que sofrem.*

*É difícil pensar que há pessoas **tão ricas e pessoas tão pobres** / olhar para crianças esfomeadas e tão magras.*

Quero ir para África ter com essas crianças / adultos / idosos e ajudá-los – levar-lhe comida, remédios, produtos de higiene e, sobretudo, amor e carinho.

Nós, alunos de uma escola pública de um **país desenvolvido** não devemos pensar que a nossa vida é má.

Devemos **respeitar as diferenças** uns dos outros porque ninguém é igual.

Aqueles que pedem qualquer coisa aos pais e **tudo lhes é dado**, não sabem o que é não ter uma casa, não ter comida e não ter dinheiro.

O filme mostra que **nós temos demasiadas coisas** e que devemos valorizar a nossa vida, devemos dar valor à escola, aos nossos cuidados médicos.

Há pessoas que não pensam sequer no que certas pessoas passam todos os dias, **nós somos muito felizes** ao comparar-nos com essas outras pessoas que nada têm”.

O que ficou claro das palavras dos alunos foi a sua preocupação com as desigualdades existentes no mundo e dentro dos próprios países ou comunidades. Desta forma, entendemos ser o nosso papel ajudá-los a tornar o seu discurso empírico mais científico, promovendo a utilização de novos conceitos geográficos que permitam a fundamentação das suas ideias.

Fazendo uma leitura das palavras dos alunos, percebemos ainda que as mesmas vão exatamente ao encontro do que está definido nos objetivos de aprendizagem para a subunidade que lecionámos:

- Distinguir crescimento de desenvolvimento
- Definir Índice de Desenvolvimento Humano
- Conhecer a distribuição do IDH no mundo
- Compreender os avanços e recuos do IDH
- Compreender a relação entre IDH e PIB *per capita*
- Explicar os contrastes de desenvolvimento com base na distribuição dos principais indicadores demográficos

Na nossa planificação e no decorrer das várias sessões, pudemos confirmar as palavras do nosso professor Miguel Monteiro, quando diz que “*o professor deve estar consciente que uma planificação é um processo de intenções e não tem um carácter rígido. Pode ser alterada a qualquer momento, uma vez que não é possível prever-se tudo o que irá acontecer na aula. Os alunos estão sempre a surpreender o professor com questões que o fazem modificar ou adaptar o que tinha sido planeado. O professor deve ter clara consciência que tem a capacidade para modificar, se assim o entender, a sua planificação*” (Monteiro, 2001, p. 34).

Várias vezes somos confrontados com o facto de não termos conseguido realizar todas as atividades previstas para essa aula, o que obrigou, necessariamente a uma nova planificação das aulas seguintes. Aliás, esta indicação do que não foi feito em cada aula pode ser confirmada na própria planificação em anexo (ver Anexo I e Anexo II), já que destacamos a cinza o que ficou por cumprir em cada aula.

Tal como referimos na apresentação das aulas dadas, a maior dificuldade que sentimos foi com a gestão do tempo. Principalmente nas aulas de 45 minutos que nos parecem ser, sem qualquer dúvida, demasiado curtas para o bom desenvolvimento de qualquer atividade. Nas aulas de 90 minutos, a questão da gestão do tempo não passou tanto por ele ser curto, mas por erradamente assumirmos que, sendo 90 minutos, teríamos tempo para realizar tudo o que estava estipulado na planificação de aula.

Percebemos, também, que formos algo ambiciosas com algumas das atividades e que, olhando agora para trás, tais tarefas dificilmente poderiam ser feitas no tempo que definimos. Um exemplo disso foi a construção dos mapas temáticos que, inicialmente, julgámos ser possível fazer em 90 minutos. Num primeiro momento e no decorrer da aula, o que sentimos foi que os alunos estavam a ser imaturos ao quererem começar logo a fazer o exercício sem confirmar se estavam, ou não, a fazê-lo corretamente, mas a verdade é que nos competia a nós garantir que não o iniciavam sem todas as dúvidas estarem esclarecidas. Nesta situação de trabalho em grupo, foi preciosa a atuação do professor cooperante, que nos ajudou a percorrer todos os grupos em tempo útil para garantir que todos cumpriam com o que estava estipulado.

Uma outra questão que deve aqui ser refletida é o modo como foi decorrendo a entrada e saída da sala de aula. Por ser constante o trabalho de grupo e ser necessário preparar a sala, era importante que os alunos chegassem com o toque de entrada, o que não aconteceu nas duas primeiras aulas, em que tivemos de chamar à atenção para o facto de os alunos chegarem a conta-gotas durante os primeiros 10 minutos, principalmente numa aula de 45 minutos é uma perda significativa do tempo útil de aula. Só a partir da terceira ou quarta aula é que conseguimos que os alunos compreendessem e respeitassem a entrada a horas na sala de aula. Mal dava o toque, os alunos já estavam a caminho da sala, tendo já deixado, como havíamos pedido, as suas malas arrumadas para se poderem sentar junto dos membros do seu grupo. São pequenas alterações que nos mostraram que existiu um empenho da parte dos alunos para que a experiência decorresse da melhor forma.

Relativamente aos alunos, devemos ainda referir que tivemos a nítida perceção de que a experiência, ainda que tenha terminado com um balanço positivo, teria sido muito mais frutuosa se tivéssemos tido oportunidade de estar com a turma mais tempo. O que sentimos foi que só no final das 20 aulas que lecionámos, estávamos, então, verdadeiramente capazes de iniciar a prática. Já conhecíamos os alunos, quais as suas principais motivações, dificuldades, comportamentos e, mais do que isso, a que estratégias poderíamos recorrer para os motivar e promover verdadeiros contextos de aprendizagem.

Quanto aos resultados do desempenho dos alunos, apercebemo-nos como mesmo os menos capacitados, com piores resultados conseguiram obter uma classificação positiva, quer na ficha de avaliação, quer no trabalho em grupo. Da mesma forma, os alunos que habitualmente se destacam nas aulas de Geografia tiveram maior dificuldade em gerir o trabalho em grupo, principalmente se nem todos os membros respondiam da forma que desejavam. Foi muito importante a atuação dos coordenadores dos grupos, pois foram eles que garantiram o cumprimento das tarefas pelos vários membros dos grupos. Na escolha do coordenador, foi notório em todos os grupos que a escolha recaiu naquele que era visto como melhor aluno, mais responsável e capaz de fazer o grupo chegar a bom porto.

Da planificação prevista para a unidade temática, conseguimos cumprir com o estipulado, o que se encontra também refletido nas notas que os alunos tiveram, demonstrando assim que atingiram os objetivos de aprendizagem desejados. Claro que não foi sem percalços e sem reajustar algumas das nossas intenções que, como tivemos já a oportunidade de referir, foram demasiado ambiciosas para serem concretizadas numa turma que não conhecíamos.

Entendemos que, ainda assim, a experiência ABP decorreu da melhor maneira, os alunos mostraram-se cada vez mais interessados em trabalhar e procuraram ajustar os seus comportamentos para permitir que tudo corresse bem. No entanto, o trabalho final proposto no âmbito da experiência ABP, a construção de uma declaração, apenas foi verdadeiramente conseguido por um dos grupos. Todos os outros, ainda que tivessem conseguido atingir o objetivo, em termos de conteúdo, o produto final, em vez de assumir a forma de uma declaração, aproximou-se mais de um trabalho temático sobre questões específicas de cada um dos países que exploraram. Ainda assim, foi-nos permitido observar que os alunos conseguiam recorrer aos conceitos aprendidos durante as aulas e aplicá-los a diferentes situações específicas.

Relativamente às apresentações orais, o grupo que melhor desempenho teve foi aquele por “quem menos se dava!”, talvez por terem um trabalho escrito menos desenvolvido, promoveram uma apresentação criativa, bem estruturada, focando todos os pontos pedidos e, cumprindo com o tempo estipulado, conseguiram ainda motivar os restantes alunos para as suas apresentações.

Como já referimos, criámos um blog que concentrasse o máximo de informação útil possível e convidámos os alunos a visitá-lo, pedindo também que interagissem com ele. Apesar da interatividade não ter sido muito extensa, como de resto já prevíamos, alguns alunos participaram e deixaram comentários a fotografias, para além de cumprirem com um dos trabalhos realizados em casa, que implicava colocar as definições dos conceitos no blog.

Pode parecer estranho que façamos um balanço positivo quando o principal trabalho proposto, a declaração, não foi totalmente conseguida por todos os alunos. No entanto, entendemos que a construção da declaração era apenas um meio e não um fim em si mesma.

Do nosso desempenho, avaliado a partir das conversas que foram sendo mantidas com o professor cooperante, podemos afirmar que as dificuldades e inseguranças que sentimos no início se foram atenuando no decorrer da experiência, sem dúvida pela crescente proximidade com os alunos e com o próprio professor cooperante.

Encetámos esta reflexão dizendo que, pela escolha da metodologia ABP, não foi fácil ter uma aceitação imediata junto da equipa docente da turma com a qual desenvolvemos a nossa prática letiva supervisionada. Do que pudemos observar, as dificuldades sentidas prenderam-se, não só com o facto de a ABP ser uma metodologia que contraria a cada vez maior orientação para a resposta de exame, para o lugar no ranking nacional, para o resultado sumativo e não formativo, mas também pelo facto de sermos nós, mestrandos inexperientes, a querermos implementar esta metodologia inovadora para este contexto e que dá o lugar de destaque ao aluno, convidando-o a participar ativamente na construção do seu conhecimento, permitindo-lhe definir que caminho seguir.

Quando nos propusemos utilizar esta metodologia, obtivemos como resposta inicial: isso é impossível! Está proibida a realização de atividades que impliquem alterar a organização da sala, que provoquem ruído que possa perturbar as outras aulas, que dê motivo de conversa aos encarregados de educação. Assim sendo, para podermos realizar a nossa atividade como queríamos, foi necessária a intervenção do nosso supervisor pedagógico que, através da coordenação da escola, obteve a tão desejada autorização, quer para mudar a posição das mesas

na sala de aula, quer para utilizar a sala de informática, requisito fundamental para os alunos poderem realizar os seus trabalhos.

Mas o que leva uma escola e o seu corpo docente a recusar o recurso a metodologias que exigem maior participação dos seus alunos, que promovam a atividade ao invés da passividade na construção do conhecimento? Será a rotina, a demanda pelos melhores resultados, a própria insatisfação com a carreira, dependente de uma avaliação de desempenho ou o receio de ser posto em “cheque”? Concordamos com Rosa Nogueira quando diz que *“a prática docente está aninhada dentro de regras bastante definidas, que obrigam as acções dos professores a uma acomodação às situações reais ou a movimentar-se dentro de um quadro que pode mudar parcialmente. (...) A prática docente depende de decisões individuais, mas rege-se por normas colectivas adoptadas por outros professores e por determinações burocráticas da organização escolar, o que compromete a autonomia dos professores”* (in Reis, Neves (Coor.), 2001, p. 56)

Quando se está em início de carreira, ou em formação, como é o nosso caso, surge de forma quase natural o recurso a metodologias mais experimentais, aqui entendido no sentido de ser pouco usual a sua utilização no contexto da educação básica, mas, com o passar do tempo, a acomodação à cultura de escola leva a que se olhe com desconfiança para qualquer inovação nas já tão experimentadas metodologias que oferecem (ou não) os já conhecidos resultados escolares. Ainda que a pedagogia e as pesquisas sobre didática cada vez mais se demonstrem que as metodologias que se encontram distantes dos seus alunos pouco contribuem para uma aprendizagem eficaz e significativa, a verdade é que a posição do professor detentor da sabedoria absoluta e transmissor do saber científico, de pé no seu palanque, continua a ser a prática mais usual nas nossas escolas.

Presos a uma cultura de escola cada vez mais dependente das políticas ditadas por um Ministério distante da realidade, os professores encarrilam também e promovem exatamente o que lhes vai sendo imposto, o distanciamento da realidade quotidiana e a abstração do conhecimento. Ainda que se possa definir um currículo como *“um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem”* (Pacheco, 2001, pp 20), a verdade é que essa interatividade se desvanece na exigência do cumprimento de metas quase intangíveis e na necessidade de formatar as respostas dadas pelos alunos de acordo com os parâmetros de avaliação definidos para os exames.

É a escola organização e a eficácia dessa organização que está hoje valorizada no nosso sistema educativo. Os processos de criação dos novos mega agrupamentos, que teriam como finalidade garantir um percurso sequencial e articulado dos alunos, superar o isolamento e a exclusão social, reforçar a capacidade pedagógica, aproveitar recursos, valorizar e enquadrar experiências em curso, aplicar o regime de autonomia, administração e gestão escolar (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio – artigo 5º), não são mais do que uma forma de reduzir custos através de uma gestão duvidosa dos recursos humanos e da criação de turmas cada vez maiores que impedem outra metodologia que não seja absolutamente expositiva e maçadora, pouco particularizada e cada vez mais distante do mundo real.

O recém-formado (2012-2013) Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor não foge à regra e, quando acolhe a Escola Básica 2,3 Eugénio dos Santos impõe-lhe a sua cultura de escola, obrigando os seus professores a um processo de socialização que implica a adoção das estratégias e práticas de ensino praticadas na instituição mãe em prol de um projeto pedagógico comum em todos os níveis de ensino do agrupamento. Trata-se então da necessidade de promover a eficácia da escola e legitimar as políticas educativas que vêm sendo seguidas pelos vários governos.

Mas, apesar de tudo o que acabámos de dizer e mesmo considerando a nossa arrogância inicial quanto à vontade de querer impor a metodologia por nós escolhida num ambiente que lhe era adverso, a verdade é que pudemos fazê-lo. E fizemo-lo na interação com o nosso professor cooperante, conseguindo uma verdadeira colaboração de bonança após a tempestade inicial provocada pela luta pelo “controlo” da turma e pela ausência de partilha dos recursos educativos a usar na nossa prática supervisionada.

Acreditamos ter cumprido com o inicialmente proposto e, mais do que isso, sabemos que adquirimos novas ferramentas que iremos, com certeza, utilizar ao longo da nossa atividade profissional. A relevância desta primeira experiência é que nos permitiu perceber que uma metodologia ativa é a que de facto mais se adequa à nossa própria maneira de ser e que, com as devidas adaptações, pode ser utilizada em qualquer disciplina que se leccione. Aprendemos que é através da partilha e do diálogo que poderemos crescer enquanto profissionais do ensino, saber aceitar as críticas que nos fazem, corrigir o que reconhecemos estar errado. Acima de tudo, aprendemos a escutar.

D. Considerações finais

O relatório que apresentámos refletiu a nossa prática profissional supervisionada, através da qual pudemos ter uma melhor perceção do que implica não só planificar e lecionar uma unidade didática, mas também perceber os erros de principiante que cometemos.

A nossa proposta, pouco usual no contexto português em qualquer nível de ensino, mas principalmente no nível de ensino básico, mostrou-se de difícil aplicação, já que é necessária uma constante adaptação ao ritmo dos alunos.

Entendemos que a metodologia ABP, dada a sua natureza, ao conjugar o trabalho individual como o de equipa, valorizar os produtos e os processos da aprendizagem, os conhecimentos e as competências, embora seja muito exigente para os alunos, sobretudo para os menos autónomos, é muito enriquecedora para a formação dos alunos. Para o professor esta representa um desafio não isento de riscos, mas, por isso mesmo, também muito gratificante, sobretudo quando se consegue chegar a bom porto e, olhando para trás, se consegue perceber que a rota percorrida valeu a pena.

Se hoje podemos afirmar que a experiência decorreu da melhor forma, só o podemos fazer porque reconhecemos que a turma, em Geografia, estava já habituada a um elevado ritmo de trabalho com o professor cooperante, aliás, considerando o curto espaço de tempo que estivemos com os alunos, a implementação da experiência não teria sido possível se a turma não estivesse já habituada ao trabalho autónomo e à responsabilização pelos próprios resultados.

Da experiência que tivemos e apesar de, como sempre disse o professor cooperante, ser uma turma da tarde, o que pudemos perceber é que os alunos estão ávidos de experiências novas que os estimulem e, mais do que isso, que os desafiem, trazendo-lhes novas formas de trabalhar os velhos temas.

Quanto à planificação apresentada, cuja última versão pode ser consultada em anexo, fizemos pelo menos três grandes alterações, em virtude de verificarmos que os alunos ou já dominavam determinados conceitos que nos propúnhamos desenvolver ou não dominavam outros que tomávamos por garantidos.

Esta capacidade de mudança tem de fazer parte de qualquer professor que queira desempenhar o seu papel com eficácia. Não é o aluno ou a turma que tem de se adaptar aos seus professores, mas antes, é dever do professor criar um ambiente no qual os alunos sintam vontade de crescer enquanto cidadãos,

adquirindo novos conhecimentos sobre os quais se torna necessário refletir criticamente.

O professor não pode assumir um plano como algo imutável, é apenas um plano e quando não funciona não podemos simplesmente cruzar os braços dizendo que a culpa é dos alunos que não querem aprender, ou que os pais se desligam do seu papel de educadores, deixando esse papel à escola. Ainda que seja difícil, e cada vez mais o é, cabe ao professor garantir as melhores condições para os seus alunos e tentar perceber no seu próprio trabalho, o motivo para piores resultados.

Pragmaticamente, reconhecemos que a metodologia que utilizámos, por requerer uma maior envolvimento dos alunos na própria construção da planificação e por exigir um reajuste constante, poderá não ser tão apelativa se tivermos um horário completo. No entanto, é nossa intenção voltar a ela, até porque pensamos ser possível conjugar e alternar entre metodologias ativas e, ao mesmo tempo, expositivas, de forma a manter a motivação dos alunos e cumprir com os objetivos estipulados nos programas e currículo nacionais.

Referimos anteriormente que durante a nossa prática letiva supervisionada apenas pudemos contar com as orientações curriculares, já que já não havia competências definidas e as metas curriculares estavam ainda por definir. Tendo nós, entretanto, já tomado conhecimento das metas que são desejadas para o 9º ano de escolaridade em Geografia, parece-nos que esta metodologia e o recurso a experiências ABP continuam a poder garantir os resultados esperados. Ainda que esteja tão fixo o final, o caminho para lá chegar continua, por enquanto, a poder ser definido pelo professor.

Com todas as condicionantes que cada vez mais existem para o exercício da prática profissional, este foi o momento em que pudemos experimentar lecionar como queríamos, usando as metodologias com as quais mais nos identificamos. Ser professor não é debitar matéria e este período possibilitou-nos perceber quais as estratégias que podemos seguir para motivar e para permitir a melhor aprendizagem por parte dos alunos. No nosso caso, quando entrámos para este Mestrado, eram muitos os vícios que tínhamos da formação profissional que, ainda que se pense mais ativa, também recorre à exposição e transmissão passiva de conteúdos.

Habituada a um público mais adulto, foi muito importante esta primeira abordagem ao ensino de jovens de 14/15 anos, já que as estratégias a implementar são completamente diferentes. Ficámos sobretudo a dominar novas ferramentas que nos permitirão agir de forma mais eficaz em contexto de sala de aula.

Foi um percurso extraordinário, no qual reconhecemos que foram muitas as aprendizagens, ainda assim, não podemos deixar de refletir sobre o próprio Mestrado e a sua organização. Sendo um Mestrado que congrega duas disciplinas, não seria positivo tentar perceber o que pode ser feito em comum e desenvolver novas estratégias a partir daí?

Ao longo do nosso percurso no curso tivemos sempre o apoio dos professores das duas áreas, ainda que sintamos que existe um desequilíbrio entre a História, com apenas dois professores e a Geografia, com quatro professores. Ainda que reconheçamos, obviamente, a capacidade científica e didática de cada um dos professores, sentimos, ao longo do nosso percurso, a falta de poder recorrer a outros pontos de vista no âmbito da História, nomeadamente de um professor que, à semelhança do que acontece em Geografia, esteja ativo no terreno. Desconhecemos até quando o mestrado funcionará nesta dicotomia, mas parece-nos que seria benéfico para todos os alunos que agora o frequentam ou que o venham a frequentar, ter uma maior variedade no âmbito da História.

Por último, não podemos deixar de reconhecer que o percurso que realizámos foi muito importante no nosso crescimento enquanto profissionais do ensino. Terminamos sem certezas, mas com imensas perguntas e novas ferramentas que nos ajudarão a encontrar as respostas mais adequadas e que nos permitirão continuar a melhorar o nosso desempenho.

Não queremos nunca esquecer que, como profissionais da educação, só o sucesso dos nossos alunos poderá refletir o nosso sucesso enquanto professores e, assim sendo, são ainda muitas as dúvidas e os receios que nos surgem quando pensamos na nossa futura atividade, não sabendo ainda responder a uma questão que colocamos constantemente: qual é afinal o papel do professor? Ensinar conteúdos, educar para a autonomia, fomentar o espírito crítico, preparar para os exames, formar futuros cidadãos? Talvez seja tudo isso e muito mais.

Queremos conseguir cumprir com o que o geógrafo Orlando Ribeiro dizia, em 1970, ser a sua prática e que, efetivamente, resume aquele que entendemos ser o nosso papel enquanto professores – semear dúvidas.

F. Bibliografia

Obras citadas

ALTAREJOS MASOTA, F. et al. (1991-98). **Filosofía de la Educación Hoy (3 Vols.)**. Madrid: Dykinson.

ARENDS, Richard (1995). **Aprender a Ensinar**. Lisboa: MacGraw-Hill

AUSUBEL, David (2003) **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas

CHOSSUDOVSKY, Michel (2003). **A globalização da pobreza e a nova ordem mundial**. Lisboa: Editorial Caminho

COELHO, João e outros (2008) **Manual Viagens – Geografia 9º ano**. Lisboa: Texto

COLL, César e outros. (2006) **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática

DELISLE, Robert (2000) **Como Realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas**. Cadernos CRIAP. Lisboa: ASA

GASPAR, Maria Ivone, ROLDÃO, Maria do Céu (2007). **Elementos do desenvolvimento curricular**. Lisboa: Universidade Aberta

GRAVES, Norman (coord). (1989) **Nuevo método para la enseñanza de la geografía**. Barcelona: TEIDE

HODDER, Rupert (2000). **Development geography**. New York: Routledge

KITCHIN, Rob, THRIFT, Nigel (2009). **International Encyclopedia of Human Geography – volume three**. Oxford: Elsevier

LACOSTE, Yves (2003). **Dicionário de Geografia, da geopolítica às paisagens**. Lisboa: Teorema

MACKINNON, Danny, CUMBERS, Andrew (2007). **An Introduction to Economic Geography**. Essex: Pearson Education Limited

MÉRENNE-SHOUMAKER, Bernardette (1994). **Didáctica da Geografia**. Porto: Asa Editores

MONTEIRO, Miguel Corrêa (2001) **Didáctica da História, Teorização e Prática – Algumas Reflexões**, Lisboa: Plátano Editora

NAGLE, Garret (2000). **Advanced Geography**. Oxford: Oxford University Press

PACHECO, J. (2001). **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto: Porto Editora.

PINTO, J., SANTOS, L. (2006). **Modelos de Avaliação das Aprendizagens**. Lisboa: Universidade Aberta

RODRIGUES, Arinda, COELHO, João (2009). **Viagens, Geografia 9º ano – contrastes de desenvolvimento, ambiente e sociedade**. Lisboa: Texto Editores

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel (1998). **Didáctica de la Geografía – Problemas Sociales y conocimiento del medio**. Barcelona: Serbal

SIEGEL, Harvey (2009). **The Oxford Handbook of Philosophy of Education**. Oxford: Oxford University Press

STUTZ, Frederick P., WARF, Barney (2005). **The World Economy – Geography, Business, Development**. New Jersey: Pearson Education, Inc.

U.G.I. (1992). **Carta internacional da educação geográfica**, Separata da revista Apogeu, da APG. INFORGEO, N.º 15, 2000

WARF, Barney (2006). **Encyclopedia of Human Geography**. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Obras citadas disponíveis online

CACHINHO, Herculano (2000). **Geografia escolar: orientação teórica e praxis didáctica**. in *Inforgéo* nº15. Lisboa. Edições Colibri. pp. 69-90

Disponível online: http://www.apgeo.pt/files/section44/1227091846_Inforgéo_15_p073a095.pdf

CACHINHO, Herculano. (2012). **Criando experiências de aprendizagem significativas: do potencial da Aprendizagem Baseada em Problemas** in *El Hombre y La máquina*, nº 40, setembro-dezembro

Disponível online: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47826850007>

ALBA FERNÁNDEZ, Nicolás, GARCÍA PÉREZ, Francisco F., SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni (2012) **Educar para la participación ciudadana en la enseñanzadelas Ciencias Sociales**. Volumen I. Sevilla: Díada Editora, S. L.

Disponível online: http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf

ESTEVES, Helena. (2000) **Preocupações ambientais dos estudantes do ensino básico, contributo para a didática da geografia** in *Inforgéo*, 15 Lisboa: Edições Colibri

Disponível online: http://www.apgeo.pt/files/section44/1227091962_Inforgéo_15_p149a163.pdf

LLORENZ MOLINA, Juan (1989), **El Proceso De Cambio Conceptual En La Iniciacion A La Química. La Introduccion De Los Conceptos De Sustancia Pura Y Cambio Químico** in *Revista de Educación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español (pp. 307-332)

Disponível online: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre289/re28915.pdf?documentId=0901e72b813ca9c4>

MALIK, Khalid (direção) (2013). **Relatório do Desenvolvimento Humano 2013: A Ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado**. Nova Iorque: PNUD

Disponível online: <http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh-2013.pdf>

MOREIRA, Marco António – **Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente**, in *Conferência proferida no II Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, Niterói, RJ, 2010, III e IV Encontro Nacional de Aprendizagens Significativas, São Paulo, 2010*

Disponível online: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Abandonoport.pdf>

NOGUEIRA, Rosa Helena (2001). **Inovação como contexto para a mudança da prática educativa: desafios no processo da formação docente** in REIS, C.S., NEVES, F.S. (Coor.). Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda. pp. 55-59

Disponível em: http://www.ipg.pt/11congresso-spce/atas_SPCE2011_volume3.pdf

RIBEIRO, Eva, CUSTÓDIO, Sandra, RIBEIRO, Vera (2012). **A aplicabilidade das competências geográficas**. Porto. Porto Editora

Disponível online: http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao_2012/envio_documento/documentacoes/GEO7GPSDOC.pdf

ROLDÃO, Maria do Céu (1999). **Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas**. Lisboa: Ministério da Educação.

Disponível online: http://eec.dgidec.min-edu.pt/documentos/publicações_gestao_curricular.pdf

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel (2000). **Didáctica da geografia: dúvidas, certezas e compromisso social dos professores** in *Inforgéo*, 15, Lisboa: Edições Colibri. pp 21-42

Disponível online: http://www.apgeo.pt/files/section44/1227091762_Inforgéo_15_p021a043.pdf

WOOD, Dianna F. (2003). **ABC of learning and teaching in medicine - Problem based learning** in *BMJ VOLUME 326*. (pp. 328-330). London: BMJ Publishing Group

Disponível online: <http://edc.tbzmed.ac.ir/uploads/39/CMS/user/file/56/scholarship/ABC-LTM.pdf>

Outros documentos citados

CACHINHO, Herculano (s.d.) **A Aprendizagem Baseada em Problemas em 10 minutos**. Documento de apoio à Unidade Curricular: Geografia do Comércio e Consumo, IGOT

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DEB (2002). **Geografia - Orientações Curriculares - 3ºciclo**. Lisboa: Departamento de Educação Básica

S.A., S.D.. **Projeto Educativo 2010-2013**. Lisboa: Escola Básica 2,3 Eugénio dos Santos

Disponível online: <http://www.escolarainhadleonor.eu/aesantos/Agrupamento/agrupdocum/PE201013.pdf>

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio – artigo 5º

Sítios Institucionais visitados

Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor:

<http://www.escolarainhadleonor.eu/site/>

Câmara Municipal de Lisboa:

<http://www.cm-lisboa.pt/>

Centro Regional de Informação das Nações Unidas:

<http://www.unric.org/>

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Brasil:

<http://www.pnud.org.br/>

United Nations Development Programme:

<http://www.undp.org/>

The World Bank:

<http://www.worldbank.org/>

Ministério da Educação e Ciência – Direção Geral da Educação:

<http://www.dgidc.min-edu.pt/>

Anexo I – Planificação da Subunidade Didática

Unidade: Contrastes de Desenvolvimento		Subunidade: Países Desenvolvidos vs Países em Desenvolvimento			
Metodologia: a subunidade será lecionada utilizando uma experiência ABP adaptada ao tema e à idade dos alunos (a proposta de cenário para desenvolver todas a planificação pressupõe a redação de uma declaração para apresentar numa cimeira da ONU)					
Questões orientadoras	Objetivos de aprendizagem	Conceitos a mobilizar		Atividades de ensino-aprendizagem	Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Porque falamos de crescimento e desenvolvimento de um país?• Como se distingue o crescimento do desenvolvimento de um país?• Em que consiste o desenvolvimento?• Como se mede o nível de desenvolvimento de um país?• Quais são os países com os maiores e menores níveis de desenvolvimento no mundo?• Como se distribuem geograficamente os países com níveis de desenvolvimento diferentes?• Como se caracteriza a vida nestes dois tipos de países?• Como é que as desigualdades de desenvolvimento se manifestam em diferentes escalas geográficas: no mundo, em grandes regiões como a Europa, a América do Norte ou a África ...), a nível de um país, como Portugal ou Angola ou até a um nível mais local, como no interior de uma cidade, em diferentes bairros, etc.?	<ul style="list-style-type: none">• Distinguir crescimento de desenvolvimento• Definir Índice de Desenvolvimento Humano• Conhecer a distribuição do IDH no mundo• Compreender os avanços e recuos do IDH• Compreender a relação entre INH e PIB per capita• Explicar os contrastes de desenvolvimento com base na distribuição dos principais indicadores demográficos	<ul style="list-style-type: none">• Alimentação• Crescimento• Dimensão• Direitos humanos• Educação• Esperança média de vida à nascença• Habitação• Indicador• Índice de dimensão• Natureza qualitativa• Natureza quantitativa• Países desenvolvidos• Países do Norte• Países do Sul	<ul style="list-style-type: none">• Países em desenvolvimento• Países industrializados• Países ricos• PIB / PIB <i>per capita</i>• PNB• População• PPC• Riqueza• Saúde• Taxa de alfabetização de adultos• Taxa de escolarização• Bem-estar• Qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none">• Levantamento de ideias prévias• Descoberta de novos conceitos• Análise de notícias e imagens• Construção de mapas• Análise de gráficos comparativos do IDH e do PIB <i>per capita</i>• Redação de uma declaração	Observação Avaliação formativa contínua (para adaptação da própria planificação) Trabalho em grupo Trabalho escrito Teste sumativo
					Nº de aulas
Total: 20 sessões de 45 minutos • 2 x semana • 1 x 45 minutos • 1 x 90 minutos ----- 1 aula de 90 minutos para levantamento de ideias prévias					
CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES A ALCANÇAR NO FIM DO CICLO (DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES):					
Localização					
Ler e interpretar globos, mapas e plantas de várias escalas, utilizando a legenda, a escala e as coordenadas geográficas.					
Localizar lugares utilizando plantas e mapas de diferentes escalas.					
O conhecimento dos lugares e regiões					
Discutir aspectos geográficos dos lugares/regiões/assuntos em estudo, recorrendo a programas de televisão, filmes, videograma, notícias da imprensa escrita, livros e enciclopédias.					

Comparar distribuições de fenómenos naturais e humanos, utilizando planisférios e mapas de diferentes escalas.
Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial, utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos.
Seleccionar e utilizar técnicas gráficas, tratando a informação geográfica de forma clara e adequada em gráficos (lineares, histogramas, sectogramas, pirâmides etárias), mapas (de manchas, temáticos) e diagramas.
Utilizar técnicas e instrumentos adequados de pesquisa em trabalho de campo (mapas, entrevistas, inquéritos), realizando o registo da informação geográfica.

O dinamismo das inter-relações entre espaços
Interpretar, analisar e problematizar as inter-relações entre fenómenos naturais e humanos evidenciadas em trabalhos realizados, formulando conclusões e apresentando-as em descrições escritas e/ou orais simples e/ou material audiovisual.
Analisar casos concretos de gestão do território que mostrem a importância da preservação e conservação do ambiente como forma de assegurar o desenvolvimento sustentável.

CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES TRANSVERSAIS:
Autonomia, cooperação, decisão, responsabilidade, comunicação, relacionamento interpessoal, sentido crítico, negociação e persuasão, argumentação.

Optámos por utilizar o termo capacidades em vez de competências por indicação do professor cooperante que nos indicou que, na Escola Eugénio dos Santos, está proibida a utilização de competências, não podendo as mesmas vir referidas em qualquer documento.

De referir também que as orientações curriculares são vagas no que diz respeito às capacidades (competências) a alcançar no fim de ciclo e, não estando as metas curriculares em vigor para este ano letivo, optámos por mencionar os três domínios das competências geográficas a alcançar, não destrinchando, para cada aula, qual a competência específica, essa definição está já feita na planificação a médio prazo.

Anexo II – Planificação aula a aula

Aula 1/2

Data	Lição	Duração	Turma	Sala
12/12/2013	37/38	90 minutos	9º D	18

Sumário da Aula

Levantamento de Ideias Prévias

Objetivos da aula

Percecionar o que os alunos sabem sobre a temática a desenvolver para preparação do cenário mais adequado na atividade ABP

Aula de preparação dos conteúdos a lecionar em janeiro: levantamento de aprendizagens (pré-conceitos) pré-existentes relacionados com a temática a desenvolver

Objetivos de aprendizagem / perguntas de partida

O que é que os alunos sabem sobre o tema crescimento e desenvolvimento?

Que conceitos aplicam os alunos ao tema crescimento e desenvolvimento?

Conteúdos / capacidades:

Orientações curriculares para o 3º ciclo
Localização / Conhecimento de lugares / Inter-relações entre espaços (aferição das capacidades que os alunos dominam)

Capacidades transversais:

Sentido crítico, comunicação, argumentação

Recursos

Filme carregado do YouTube: **Contrastes de desenvolvimento**, de Evellyn Barreto, aluna do 9ºA

Equipamentos necessários

Computador
Colunas
Projetor (data show)

Experiências educativas/Tarefas

1. Preparação e visionamento do filme **“Contrastes de desenvolvimento”** (a partir do filme visionado, os alunos deverão escrever um texto livre, não existem perguntas orientadoras)

2. **Individual** – texto reflexivo sobre o filme: o que é que eu sei sobre a temática?

3. Definição dos grupos de trabalho

4. **Grupo** – discussão no seio dos grupos de trabalho

5. Apresentação (grupos) das principais ideias

6. Debate sobre o tema

Tempo

15 mints

20 mints

10 mints

20 mints

10 mints

15 mints

Estratégias de Ensino

Estabelecer relações entre os vários temas apresentados no filme visionado.
Debate estruturado em torno das ideias-chave que os alunos transmitirem durante as apresentações de grupo

Avaliação: objetivos e evidências

Avaliação formativa: para preparação da experiência ABP

Avaliação da aprendizagem

Os alunos participaram ativamente, quer na escrita do texto livre sobre o filme, quer na discussão oral dentro dos grupos.
Mobilizaram conhecimentos prévios para responder às diversas questões colocadas e participar ativamente no debate.

Avaliação do Ensino

A aula decorreu dentro da normalidade.
A apresentação final dos grupos sobre o tema e o debate final também possibilitou o levantamento dos seus conhecimentos prévios e garantiu material suficiente para a preparação/adequação da atividade ABP

Aula 3

Data	Lição	Duração	Turma	Sala
21/01/2014	46	45 minutos	9º D	18

Sumário da Aula

O jogo: perdidos na lua

Definição dos grupos de trabalho e dos papéis no grupo (coordenador/secretário)

Objetivos da aula

Aula de preparação dos grupos de trabalho que irão realizar a atividade ABP

Objetivos de aprendizagem / perguntas de partida

Como obtenho melhores resultados? No trabalho individual ou no trabalho colaborativo em grupo?

Conteúdos / capacidades:

Capacidades transversais:

Sentido crítico, comunicação, argumentação, relações interpessoais, colaboração

Recursos

Jogo: perdidos na lua

Equipamentos necessários

Ficha em papel com o jogo

Experiências educativas/Tarefas

1. Distribuição das fichas em papel com o jogo e preenchimento **individual** do mesmo

2. Em **grupo** (já definidos): discussão e preenchimento da mesma ficha

3. Análise comparativa dos resultados obtidos individualmente e em grupo

4. Debate conclusivo sobre as diferenças entre trabalhar em grupo e individualmente

Tempo

10 mints

15 mints

5 mints

15 mints

Estratégias de Ensino

Debater a importância da cooperação e colaboração no trabalho em grupo

Avaliação: objetivos e evidências

Avaliação formativa: para preparação da experiência ABP

Observação da atuação dos vários membros de cada grupo (comportamentos/participação)

Avaliação da aprendizagem

Os alunos conseguiram realizar o jogo proposto, tendo-o feito de forma ativa e participativa.

Avaliação do Ensino

A aula decorreu dentro da normalidade, os alunos participaram ativamente na atividade individual e em grupo

As conclusões a que chegaram foram de que, efetivamente, se obtém melhores resultados quando trabalhamos em grupo.

Aula 4/5

Data	Lição	Duração	Turma	Sala
23/01/2014	47/48	90 minutos	9º D	18

Sumário da Aula

Definição de regras para a realização do trabalho em grupo
 Definição, pelos alunos, dos seus direitos e deveres no trabalho em grupo
 O que é a metodologia ABP?
 O cenário ABP – apresentação e análise do mesmo (estratégia OPQ)

Objetivos da aula

Definir as regras / direitos e deveres dos alunos para realização da atividade ABP – elemento fundamental para garantir o envolvimento dos alunos em todo o processo de ensino-aprendizagem
 Apresentar o cenário ABP e analisá-lo utilizando a estratégia OPQ (observar, pensar, questionar)

Objetivos de aprendizagem / perguntas de partida

Que regras são fundamentais para garantir um bom trabalho de grupo?
 Que direitos e deveres têm de ter cada membro do grupo de forma a permitir alcançar os melhores resultados?
 O que é a metodologia ABP?

Conteúdos / capacidades:

Capacidades transversais:

Sentido crítico, comunicação, argumentação
 relações interpessoais, colaboração, autonomia

Recursos

O cenário ABP
 Documento explicativo da metodologia

Equipamentos necessários

Proposta de trabalho
 Documento informativo

Experiências educativas/Tarefas

(Todas as tarefas são desenvolvidas em grupo)
 1. Definição das regras de trabalho em grupo
 2. Apresentação, à turma, das regras definidas por cada grupo (discussão das mesmas)
 3. Definição dos direitos e deveres de cada membro do grupo
 4. Apresentação, à turma, dos direitos e deveres definidos por cada grupo (discussão das mesmos)
 5. A metodologia ABP – explicação pela professora
 6. Leitura do cenário proposto

Tempo

15 mints
 10 mints
 15 mints
 10 mints
 20 mints
 20 mints

Estratégias de Ensino

Proporcionar o debate entre os membros de cada grupo
 Responsabilizá-los pelas tarefas a executar
 Garantir a participação ativa dos membros do grupo na definição de toda a estratégia de ensino e das temáticas a discutir futuramente
 Estabelecer relações entre o vídeo previa-mente visto e o cenário proposto

Avaliação: objetivos e evidências

Observação de capacidades transversais para verificar o funcionamento/dinâmica dos grupos

Avaliação da aprendizagem

Os alunos não conseguiram respeitar os prazos definidos para a execução das tarefas propostas.

Avaliação do Ensino

Sendo uma aula de 90 minutos, a gestão do tempo previsto para cada atividade não correu da melhor forma, tendo os grupos demorado mais do que o previsto para a definição das regras, dos direitos e dos deveres. Não foi possível fazer a análise do cenário, razão pela qual terei de continuar na próxima sessão.

Aula 6

Data	Lição	Duração	Turma	Sala
28/01/2014	49	45 minutos	9º D	18

Sumário da Aula

O cenário ABP – Leitura ativa (estratégia OPQ)
Levantamento de conceitos associados ao cenário proposto

Objetivos da aula

Apresentar o cenário ABP e analisá-lo utilizando a estratégia OPQ (observar, pensar, questionar), para garantir que os alunos efetivamente compreenderam o cenário proposto
Perceber que conceitos (pré-conceitos) os alunos mobilizam para análise do cenário proposto

Objetivos de aprendizagem / perguntas de partida

O que se propõe com o cenário?
Que conceitos se podem mobilizar para compreender o cenário?

Conteúdos / capacidades:

Capacidades transversais:

Sentido crítico, comunicação, argumentação, relações interpessoais, colaboração, autonomia

Recursos

O cenário ABP
Documento explicativo da metodologia

Equipamentos necessários

Proposta de trabalho
Documento informativo

Experiências educativas/Tarefas

1. Leitura em voz alta, pela professora, do cenário ABP
2. Esclarecimento de palavras/conceitos cujo significado os alunos não conheçam
3. Análise, em grupo, do cenário ABP e proposta de conceitos a mobilizar para a sua análise.

Tempo

10 mints
10 mints
20 mints

Estratégias de Ensino

Garantir a participação ativa dos membros dos grupos na compreensão da proposta ABP
Estabelecer relações entre o vídeo previa-mente visto e o cenário proposto
Questionar ativamente sobre que conceitos estão implicados no cenário proposto

Avaliação: objetivos e evidências

Observação de capacidades transversais para verificar o funcionamento/dinâmica dos grupos

Avaliação da aprendizagem

Os alunos mostraram compreender o cenário proposto, no entanto, como se trata de uma turma de 9º ano, existe uma certa tendência para o entendimento de que qualquer proposta de trabalho que seja distribuída, é para ser realizada no momento – foi necessário reforçar que é um trabalho contínuo.

Avaliação do Ensino

As aulas de 45 minutos parecem sempre demasiado curtas para todas as tarefas a realizar, no entanto, atingiram-se os objetivos propostos e ficou clara qual era a proposta de trabalho a realizar.

Aula 7/8

Data	Lição	Duração	Turma	Sala
30/01/2014	50/51	90 minutos	9º D	18

Sumário da Aula

Crescimento vs desenvolvimento – análise de conteúdos associados ao tema

Objetivos da aula

Discutir alguns conceitos que se associam às questões de crescimento e desenvolvimento
Através de uma lista de palavras, perceber o que os alunos sabem sobre o tema

Objetivos de aprendizagem / perguntas de partida

Porque falamos de desenvolvimento de um país?
Pode um país crescer sem se desenvolver?
Como se mede o nível de desenvolvimento de um país?
Num mesmo país, podemos ter desigualdades no nível de desenvolvimento?

Conteúdos / capacidades:

Orientações curriculares para o 3º ciclo
Localização / Conhecimento de lugares / Inter-relações entre espaços (aferição das capacidades que os alunos dominam)

Capacidades transversais:

Sentido crítico, comunicação, argumentação, relações interpessoais, colaboração, autonomia

Recursos

Vídeo do You Tube: **Hans Rosling's 200 Countries, 200 Years, 4 Minutes**
PPT com imagens alusivas ao tema
Notícias alusivas ao tema e que permitem, pela sua análise, a compreensão de alguns conceitos
Lista de conceitos a pesquisar

Equipamentos necessários

Computador
Colunas
Projetor (data show)
Notícias em suporte de papel
Lista de conceitos

Experiências educativas/Tarefas

1. Preparação e visionamento do vídeo.
2. Discussão sobre o vídeo visionado.
3. Preparação e visionamento do PPT com imagens (interpretação das mesmas)
4. Leitura dos conceitos propostos e definição dos mesmos a partir das notícias facultadas e da análise das imagens e do filme
5. Redação, por grupo, da ata/resumo das atividades realizadas em sala

Tempo

15 mints
5 mints
30 mints

30 mints

10 mints

Estratégias de Ensino

Estabelecer relações entre o vídeo, o PPT, as notícias e os conceitos propostos
Nas definições a fazer, compreender como um mesmo conceito pode ter várias aceções dependendo do tema que se está a tratar
Questionar ativamente sobre os conceitos
Interpretação das imagens presentes no PPT

Avaliação: objetivos e evidências

Observação de capacidades transversais para verificar o funcionamento/dinâmica dos grupos

Avaliação da aprendizagem

Os alunos mostraram-se interessados no filme, que mostrava a evolução do desenvolvimento de 200 países, com base em dois indicadores: esperança média de vida à nascença e PIB e, na discussão sobre o mesmo, mostraram ter percebido a relevância do mesmo para o contexto da aula. Na análise das imagens, os alunos mostraram-se sempre interessados em participar na interpretação do que estavam a ver, estabelecendo ligação com o cenário proposto e com o vídeo da primeira aula (dezembro). A lista de conceitos foi preenchida, ainda que não na totalidade, com base naquilo que cada grupo sabia e/ou pesquisou nas notícias entregues.

Avaliação do Ensino

A aula decorreu dentro das expectativas. Tanto o filme como o PPT foram adequados ao contexto da aula. Foi importante a minha intervenção para ajudar a propor interpretações alternativas às imagens do PPT. Durante o preenchimento da lista de conceitos, também foi relevante a minha intervenção no sentido de clarificar o trabalho proposto e como podemos dar mais do que um significado a um mesmo conceito quando o adequamos ao tema que estamos a trabalhar.

Aula 9

Data	Lição	Duração	Turma	Sala
04/02/2014	52	45 minutos	9º D	18

Sumário da Aula

Crescimento vs desenvolvimento – os indicadores que nos permitem medir os diferentes níveis

Objetivos da aula

Compreender como se mede o nível de desenvolvimento de um país

Compreender que um país em crescimento nem sempre corresponde a um país em desenvolvimento

Objetivos de aprendizagem / perguntas de partida

Pode um país crescer sem se desenvolver?

Como se mede o nível de desenvolvimento de um país?

Medir o crescimento e medir o desenvolvimento, faz-se utilizando os mesmos indicadores?

Quais são os países com maior e menor nível de desenvolvimento no mundo?

Conteúdos / capacidades:

Orientações curriculares para o 3º ciclo
Localização / Conhecimento de lugares / Inter-relações entre espaços (aferição das capacidades que os alunos dominam)

Capacidades transversais:

Sentido crítico, comunicação, argumentação, relações interpessoais, colaboração, autonomia

Recursos

Os indicadores que nos permitem medir o nível de crescimento e desenvolvimento de um país
Mapas com a distribuição do IDH no mundo
Apresentação de um estudo de caso: país em franco crescimento económico / país desenvolvido

Equipamentos necessários

Mapas em suporte de papel
Glossário em suporte digital (blog da turma)
Estudo de caso em suporte de papel

Experiências educativas/Tarefas

1. Apresentação dos resultados do levantamento de conceitos feito na última aula
2. Os indicadores simples e compostos (PPT e discussão com os alunos).
3. Interpretação de mapas com a distribuição de IDH no mundo.
4. Apresentação e discussão de um estudo de caso

Tempo

- 5 mints
- 10 mints
- 15 mints
- 15 mints

Estratégias de Ensino

Aplicar os indicadores e relacioná-los com os conceitos identificados na aula anterior e em casa
Compreender a distribuição geográfica dos países com diferentes níveis de IDH no mundo
Aplicar os conceitos nas interpretações a fazer sobre os mapas e o estudo de caso
Proporcionar o debate sobre os conceitos a serem utilizados neste contexto

Avaliação: objetivos e evidências

Observação de capacidades transversais para verificar o funcionamento/dinâmica dos grupos
Compreensão dos conceitos relacionados com crescimento e desenvolvimento
Capacidade de correlacionar os conceitos

Avaliação da aprendizagem

Os alunos mostraram estar atentos no decurso da aula, participaram ativamente na análise dos mapas, contribuindo para a definição do que é um país desenvolvido. Foram os alunos que indicaram uma lista de palavras que eu copieie para o quadro. Essas palavras serão usadas na aula seguinte para definir IDH.

Avaliação do Ensino

Do que estava previsto, nem tudo foi realizado. Não foi feita a apresentação dos conceitos, no entanto, foi pedido aos alunos que completassem, em casa, individualmente a lista de conceitos para entregar na aula seguinte. Optámos por não apresentar nenhum PPT, assim, recorremos a uma série de mapas do worldmapper e, com os alunos, estivemos a analisá-los. A análise dos mapas permitiu, com a discussão oral, que os alunos ditassem uma série de palavras que, sem saberem resume os indicadores presentes no IDH, no seguimento da análise dos mapas e porque uma aula de 45 minutos dura, no fundo, 35 minutos, não foi possível mostrar o estudo de caso.
Sentimos alguma dificuldade em fazer a gestão do tempo nestas aulas

Aula 10/11

Data	Lição	Duração	Turma	Sala
06/02/2014	53/54	90 minutos	9º D	18

Sumário da Aula

Crescimento vs desenvolvimento – a distribuição do IDH no mundo
 Relação entre IDH e PIB
 As desigualdades a nível mundial

Objetivos da aula

Compreender como se mede o nível de desenvolvimento de um país (cont.)
 Compreender que um país em crescimento nem sempre corresponde a um país em desenvolvimento (cont.)
 Correlacionar IDH com indicadores quantitativos

Objetivos de aprendizagem / perguntas de partida

Quais são os países com maior e menor nível de desenvolvimento no mundo?
 Em que consiste o desenvolvimento?
 Medir o crescimento e medir o desenvolvimento, faz-se utilizando os mesmos indicadores?
 Como se analisa e relaciona o crescimento e o desenvolvimento de um país?
 Como se distribuem geograficamente os países com diferentes níveis de IDH no mundo?

Conteúdos / capacidades:

Orientações curriculares para o 3º ciclo
 Localização / Conhecimento de lugares / Inter-relações entre espaços (aferição das capacidades que os alunos dominam)

Capacidades transversais:

Sentido crítico, comunicação, argumentação, relações interpessoais, colaboração, autonomia, gestão de tempo.

Recursos

Mapas com a distribuição de diferentes indicadores no mundo
 Mapa em branco para construção pelos alunos – divisão em 3 grupos de IDH (elevado, médio, baixo)
 Gráficos de barras comparativos do PIB e do IDH

Equipamentos necessários

Mapas em suporte de papel
 Mapas em suporte de papel para construção pelos alunos
 Gráficos em suporte de papel – manual do aluno

Experiências educativas/Tarefas

1. Análise e discussão sobre os mapas com a distribuição de diferentes indicadores no mundo
2. Distribuição dos países pelos três grupos de IDH definidos e construção dos mapas
3. Análise e interpretação de gráficos de barras comparativos do PIB e do IDH.
4. Reflexão e debate sobre o porquê das desigualdades na distribuição geográfica dos países
5. Redação, por grupo, da ata/resumo das atividades realizadas em sala

Tempo

- 10 mints
- 40 mints
- 15 mints
- 15 mints
- 10 mints

Estratégias de Ensino

Aplicar os indicadores e relacioná-los com os conceitos identificados na aula anterior e em casa
 Compreender a distribuição geográfica dos países com diferentes níveis de IDH no mundo
 Relacionar PIB e IDH – implicações nos países com diferentes níveis de desenvolvimento
 Proporcionar o debate sobre o porquê das desigualdades entre os vários países no mundo.

Avaliação: objetivos e evidências

Observação de capacidades transversais para verificar o funcionamento/dinâmica dos grupos
 Compreensão dos conceitos relacionados com crescimento e desenvolvimento
 Capacidade de correlacionar os conceitos
 Capacidade de interpretação de mapas e de dados estatísticos

Avaliação da aprendizagem

Avaliação do Ensino

<p>Os alunos participaram na sessão, mas tiveram alguma dificuldade em compreender o que lhes era pedido, foi colocado o exemplo no quadro, mas, como as listas já estavam divididas em quatro, os alunos achavam que era para manter. Notou-se alguma imaturidade na forma como iniciaram o seu trabalho, não esperaram para confirmar se o que estavam a fazer estava correto e começaram logo a pintar os mapas em branco. Só depois perceberam que o que estavam a fazer não estava correto. Após nova explicação, os alunos perceberam como é que, afinal, deveriam fazer a identificação dos três intervalos e iniciaram a tarefa. Algo desorganizados na distribuição de tarefas, não conseguiram completar o trabalho.</p>	<p>Iniciámos a aula com o desenho, no quadro, do esquema do IDH, para o analisar recorremos às palavras que os alunos haviam dito na aula anterior a propósito dos mapas que foram mostrados.</p> <p>De seguida foram distribuídas (2 por grupo) as listas com a distribuição do IDH no mundo, estas listas definiam 4 grupos, mas o que fizemos foi pedir aos alunos que encontrassem uma maneira de dividir em 3 grupos. Depois disso, deveriam fazer a identificação dos países nos mapas para o efeito, pintando de 3 cores e, assim, verificando a distribuição do IDH no mundo. – não conseguiram completar a tarefa, foi pedido para completarem em casa, distribuindo o trabalho pelos membros do grupo. Foi pedido aos alunos que colocassem os conceitos que trabalharam em aula no blog da turma.</p>
--	--

Aula 12

Data	Lição	Duração	Turma	Sala
11/02/2014	55	45 minutos	9º D	18

Sumário da Aula

Interpretação de gráficos de barras comparativos do PIB e do IDH

Objetivos da aula

Saber como se redige uma declaração

Compreender que conceitos já aprendidos se podem mobilizar para a redação da declaração

Objetivos de aprendizagem / perguntas de partida

Como se redige uma declaração?

Que aprendizagens eu já fiz para poder iniciar a redação da declaração?

O que é uma declaração?

Conteúdos / capacidades:

Capacidades transversais:

Sentido crítico, comunicação, argumentação

Recursos

Gráficos de barras comparativos do PIB e do IDH

Equipamentos necessários

Gráficos em suporte de papel – manual do aluno

Experiências educativas/Tarefas

1. Análise e interpretação de gráficos de barras comparativos do PIB e do IDH.
- Construção de um mapa conceptual.

Tempo

10 mints
10 mints

10 mints
15 mints

Estratégias de Ensino

Relacionar PIB e IDH – implicações nos países com diferentes níveis de desenvolvimento

Avaliação: objetivos e evidências

Observação de capacidades transversais para verificar o funcionamento/dinâmica dos grupos

Avaliação da aprendizagem

Os alunos participaram ativamente na discussão. Foi possível compreenderem como é frágil a relação que se estabelece entre PIB e IDH. As principais dúvidas relacionaram-se com a compreensão dos vários índices simples e como estes contribuem para a construção do IDH.

Avaliação do Ensino

Foi feita uma boa gestão do tempo, talvez porque a escolha dos temas a trabalhar foi adequada para a duração da aula. Aliás, essa tem sido uma questão recorrente, o perceber se o número de tarefas/temas a explorar não é ambicioso demais para a duração da aula.

Aula 13/14

Data	Lição	Duração	Turma	Sala
13/02/2014	56/57	90 minutos	9º D	18

Sumário da Aula

O projeto ABP – redigir uma declaração

Objetivos da aula

Reunir os materiais recolhidos em casa e Iniciar a redação da declaração mobilizando aprendizagens realizadas

Objetivos de aprendizagem / perguntas de partida

Porque falamos de crescimento e desenvolvimento de um país?
 Como se distingue o crescimento do desenvolvimento de um país?
 Em que consiste o desenvolvimento?
 Como se mede o nível de desenvolvimento de um país?
 Quais são os países com os maiores e menores níveis de desenvolvimento no mundo?
 Como se distribuem geograficamente os países com níveis de desenvolvimento diferentes?
 Como se caracteriza a vida nestes dois tipos de países?
 Como é que as desigualdades de desenvolvimento se manifestam em diferentes escalas geográficas: no mundo, em grandes regiões como a Europa, a América do Norte ou a África ...), a nível de um país, como Portugal ou Angola ou até a um nível mais local, como no interior de uma cidade, em diferentes bairros, etc.?

Conteúdos / capacidades:

Orientações curriculares para o 3º ciclo
 Localização / Conhecimento de lugares / Inter-relações entre espaços (aferição das capacidades que os alunos dominam)

Capacidades transversais:

Sentido crítico, comunicação, argumentação, relações interpessoais, colaboração, autonomia, gestão de tempo.

Recursos

Cenário ABP (já distribuído anteriormente)

 (todos os materiais disponibilizados pela professora)
 Proposta ABP
 Notícias
 Mapas
 Gráficos
 Estudos de caso

Equipamentos necessários

Cenário ABP – suporte em papel

 Computadores (aula decorre na sala de informática)
 Todo o restante material em suporte de papel e digital (através do blog da turma)

Experiências educativas/Tarefas

1. (re) Leitura da proposta de trabalho feita no âmbito da atividade ABP
3. Esclarecimento de dúvidas
4. Distribuição de tarefas entre os membros de cada um dos grupos (atividade a realizar pelos alunos)
5. Reunião de grupo para recolha e organização dos materiais de aulas anteriores.
6. Redação da declaração
7. Redação, por grupo, da ata/resumo das atividades realizadas em sala

Tempo

- 15 mints
 55 mints
 10 mints
 10 mints

Estratégias de Ensino

Discussão sobre o implica a redação de uma declaração a apresentar numa cimeira da ONU
 Garantir que os alunos compreendem a proposta de trabalho feita
 Garantir a participação ativa na distribuição de tarefas a realizar para o trabalho em grupo

 Clarificar todas as dúvidas que surjam e auxiliar na estruturação do relatório
 Proporcionar o trabalho autónomo e a responsabilização pela execução das diferentes tarefas propostas

Avaliação: objetivos e evidências

Observação de capacidades transversais para verificar o funcionamento/dinâmica dos grupos
 Avaliar a capacidade de mobilização de aprendizagens na redação da declaração

Avaliação da aprendizagem	Avaliação do Ensino
<p>Os alunos cumpriram com o que lhes foi proposto, questionando sobre tudo aquilo que não compreendiam nas tarefas a realizar. Fizeram a divisão de tarefas para a realização do trabalho proposto e, na discussão no seio de cada grupo, puderam perceber como todas as anteriores aulas contribuíram, de alguma forma, para a construção do trabalho que agora realizam.</p>	<p>A aula decorreu dentro do esperado. Consegui fazer uma nova leitura da proposta de trabalho, encaminhando cada um dos grupos para uma nova leitura do cenário. Foi depois proposto a cada grupo que, com base nos materiais trabalhados em aula e nas tarefas realizadas, definissem a sua ONGD, a sua área de atuação, os países de atuação.</p> <p>Tiveram ainda de fazer um balanço dos temas já lecionados e a ata do trabalho realizado pelo grupo.</p>

Aula 15

Data	Lição	Duração	Turma	Sala
18/02/2014	58	45 minutos	9º D	18

Sumário da Aula

O projeto ABP – debater sobre os elementos recolhidos

Objetivos da aula

Mobilização de conhecimentos adquiridos ao longo das aulas e debater sobre as questões relacionadas com crescimento e desenvolvimento

Objetivos de aprendizagem / perguntas de partida

Porque falamos de crescimento e desenvolvimento de um país?
 Como se distingue o crescimento do desenvolvimento de um país?
 Em que consiste o desenvolvimento?
 Como se mede o nível de desenvolvimento de um país?
 Quais são os países com os maiores e menores níveis de desenvolvimento no mundo?
 Como se distribuem geograficamente os países com níveis de desenvolvimento diferentes?
 Como se caracteriza a vida nestes dois tipos de países?
 Como é que as desigualdades de desenvolvimento se manifestam em diferentes escalas geográficas: no mundo, em grandes regiões como a Europa, a América do Norte ou a África ...), a nível de um país, como Portugal ou Angola ou até a um nível mais local, como no interior de uma cidade, em diferentes bairros, etc.?

Conteúdos / capacidades:

Orientações curriculares para o 3º ciclo
 Localização / Conhecimento de lugares / Inter-relações entre espaços (aferição das capacidades que os alunos dominam)

Capacidades transversais:

Sentido crítico, comunicação, argumentação, relações interpessoais, colaboração, autonomia, gestão de tempo.

Recursos

(todos os materiais disponibilizados pela professora)
 Proposta ABP
 Notícias
 Mapas
 Gráficos
 Estudos de caso

Equipamentos necessários

Todo o material em suporte de papel e digital (através do blog da turma)

Experiências educativas/Tarefas

1. Reunião de grupo para organização dos materiais recolhidos em casa
2. Debate sobre questões relacionadas com crescimento e desenvolvimento
3. Distribuição de tarefas entre os membros de cada um dos grupos (atividade a realizar pelos alunos)

Tempo

5 mints
 30 mints
 10 mints

Estratégias de Ensino

Proporcionar o trabalho autónomo e a responsabilização pela execução das diferentes tarefas propostas
 Promover o debate de ideias entre os alunos

Avaliação: objetivos e evidências

Observação de capacidades transversais para verificar o funcionamento/dinâmica dos grupos
 Avaliar a capacidade de argumentação dos alunos e a mobilização de conhecimentos adquiridos para o debate

Avaliação da aprendizagem

Os alunos reuniram os materiais pesquisados em casa, fazendo também a divisão de tarefas e organizando os materiais já recolhidos.
 Cada grupo fez também um balanço do trabalho já realizado até então.

Avaliação do Ensino

Foi possível fazer a verificação das pesquisas feitas pelos diferentes membros dos grupos. Juntamente com o professor cooperante, fiz várias “rondas” pelos grupos esclarecendo quaisquer dúvidas que surgissem e ajudando na organização dos trabalhos.

Aula 16/17

Data	Lição	Duração	Turma	Sala
20/02/2014	59/60	90 minutos	9º D	18

Sumário da Aula

O projeto ABP – redigir uma declaração

Objetivos da aula

Reunir os materiais recolhidos em casa

Iniciar a redação da declaração mobilizando as aprendizagens já realizadas

Objetivos de aprendizagem / perguntas de partida

Porque falamos de crescimento e desenvolvimento de um país?

Como se distingue o crescimento do desenvolvimento de um país?

Em que consiste o desenvolvimento?

Como se mede o nível de desenvolvimento de um país?

Quais são os países com os maiores e menores níveis de desenvolvimento no mundo?

Como se distribuem geograficamente os países com níveis de desenvolvimento diferentes?

Como se caracteriza a vida nestes dois tipos de países?

Como é que as desigualdades de desenvolvimento se manifestam em diferentes escalas geográficas: no mundo, em grandes regiões como a Europa, a América do Norte ou a África ...), a nível de um país, como Portugal ou Angola ou até a um nível mais local, como no interior de uma cidade, em diferentes bairros, etc.?

Conteúdos / capacidades:

Orientações curriculares para o 3º ciclo
Localização / Conhecimento de lugares / Inter-relações entre espaços (aferição das capacidades que os alunos dominam)

Capacidades transversais:

Sentido crítico, comunicação, argumentação, relações interpessoais, colaboração, autonomia, gestão de tempo.

Recursos

(todos os materiais disponibilizados pela professora)
Proposta ABP
Notícias
Mapas
Gráficos
Estudos de caso

Equipamentos necessários

Computadores (aula decorre na sala de informática)
Todo o restante material em suporte de papel e digital (através do blog da turma)

1. Reunião de grupo para recolha e organização dos materiais

2. Redação da declaração (finalização)

3. Distribuição de tarefas entre os membros de cada um dos grupos

4. Redação, por grupo, da ata/resumo das atividades realizadas em sala.

Tempo

15 mints

55 mints

10 mints

10 mints

Estratégias de Ensino

Clarificar todas as dúvidas que surjam e auxiliar na estruturação do relatório

Proporcionar o trabalho autónomo e a responsabilização pela execução das diferentes tarefas propostas

Avaliação: objetivos e evidências

Observação de capacidades transversais para verificar o funcionamento/dinâmica dos grupos

Avaliar a capacidade de mobilização de aprendizagens na redação da declaração

Avaliação da aprendizagem

Os alunos organizaram os materiais recolhidos durante as pesquisas feitas em casa. Foi possível perceber que grupos já tinham avançado nos seus trabalhos e estavam a terminar e quais ainda nem materiais tinham pesquisado. Todos demonstraram ter percebido a intenção do trabalho e cumpriram as tarefas propostas dentro do tempo previsto. Na sua maioria, os grupos demonstraram competências na organização dos materiais e na pesquisa de informação para o trabalho proposto.

Avaliação do Ensino

Foi feito um acompanhamento a todos os grupos, todas as dúvidas foram esclarecidas e os alunos conseguiram realizar as tarefas propostas. Aqui não senti dificuldade na gestão do tempo. Foi necessário prestar mais atenção a um dos grupos, o professor cooperante ajudou o grupo a estruturar o trabalho, pois de outra forma, não o conseguiriam fazer.

Aula 18

Data	Lição	Duração	Turma	Sala
25/02/2014	56/57	90 minutos	9º D	18

Sumário da Aula

Países desenvolvidos vs. países em desenvolvimento – ficha de avaliação sumativa

Objetivos da aula

Avaliar as aprendizagens feitas pelos alunos

Objetivos de aprendizagem / perguntas de partida

Porque falamos de crescimento e desenvolvimento de um país?
 Como se distingue o crescimento do desenvolvimento de um país?
 Em que consiste o desenvolvimento?
 Como se mede o nível de desenvolvimento de um país?
 Quais são os países com os maiores e menores níveis de desenvolvimento no mundo?
 Como se distribuem geograficamente os países com níveis de desenvolvimento diferentes?
 Como se caracteriza a vida nestes dois tipos de países?
 Como é que as desigualdades de desenvolvimento se manifestam em diferentes escalas geográficas: no mundo, em grandes regiões como a Europa, a América do Norte ou a África ...), a nível de um país, como Portugal ou Angola ou até a um nível mais local, como no interior de uma cidade, em diferentes bairros, etc.?

Conteúdos / capacidades:

Orientações curriculares para o 3º ciclo
 Localização / Conhecimento de lugares / Inter-relações entre espaços (aferição das capacidades que os alunos dominam)

Capacidades transversais:

Sentido crítico, argumentação, autonomia, gestão de tempo.

Recursos

Ficha de avaliação sumativa

Equipamentos necessários

Ficha de avaliação em suporte de papel

Experiências educativas/Tarefas

1. Resposta à ficha de avaliação sumativa

Tempo

45 mins

Estratégias de Ensino

Avaliação: objetivos e evidências

Verificar as aprendizagens feitas pelos alunos ao longo das várias sessões
 Verificar a capacidade de mobilização de conceitos e aprendizagens

Avaliação da aprendizagem

Após a correção dos testes, pode verificar que apenas houve duas negativas.

Avaliação do Ensino

A realização do teste decorreu dentro da normalidade.

Aula 19/20

Data	Lição	Duração	Turma	Sala
25/02/2014	56/57	90 minutos	9º D	18

Sumário da Aula

Países desenvolvidos vs. países em desenvolvimento – cimeira mundial

Objetivos da aula

Avaliar as aprendizagens feitas pelos alunos

Apresentar o resultado do trabalho feito ao longo das sessões da experiência ABP

Objetivos de aprendizagem / perguntas de partida

Porque falamos de crescimento e desenvolvimento de um país?

Como se distingue o crescimento do desenvolvimento de um país?

Em que consiste o desenvolvimento?

Como se mede o nível de desenvolvimento de um país?

Quais são os países com os maiores e menores níveis de desenvolvimento no mundo?

Como se distribuem geograficamente os países com níveis de desenvolvimento diferentes?

Como se caracteriza a vida nestes dois tipos de países?

Como é que as desigualdades de desenvolvimento se manifestam em diferentes escalas geográficas: no mundo, em grandes regiões como a Europa, a América do Norte ou a África ...), a nível de um país, como Portugal ou Angola ou até a um nível mais local, como no interior de uma cidade, em diferentes bairros, etc.?

Conteúdos / capacidades:

Orientações curriculares para o 3º ciclo
Localização / Conhecimento de lugares / Inter-relações entre espaços (aferição das capacidades que os alunos dominam)

Capacidades transversais:

Sentido crítico, comunicação, argumentação, relações interpessoais, colaboração, autonomia, gestão de tempo.

Recursos

Declarações redigidas pelos alunos
Documentos que os alunos indiquem ser necessários

Equipamentos necessários

Aqueles que os alunos indicarem como necessários (pode incluir computador/projetor/colunas)

Experiências educativas/Tarefas

1. Apresentação das declarações por cada um dos grupos.
2. Debate final sobre a experiência realizada

Tempo

70 mints
20 mints

Estratégias de Ensino

Proporcionar aos alunos um espaço de debate em que possam demonstrar as capacidades adquiridas ao longo das sessões
Promover a responsabilização pelo trabalho realizado por cada aluno no seu grupo

Avaliação: objetivos e evidências

Verificar a capacidade de mobilização de conceitos e aprendizagens

Avaliar a capacidade de argumentação de cada aluno através da promoção do debate

Avaliação da aprendizagem

Demonstraram os conhecimentos adquiridos. As melhores as apresentações vieram dos grupos formados por alunos que, habitualmente, são tidos como mais fracos. Talvez por ser um método mais ativo, a forma como encararam o processo de ensino-aprendizagem tenha contribuído para uma maior motivação e, consequência disso, mostraram um melhor desempenho do que o habitual.

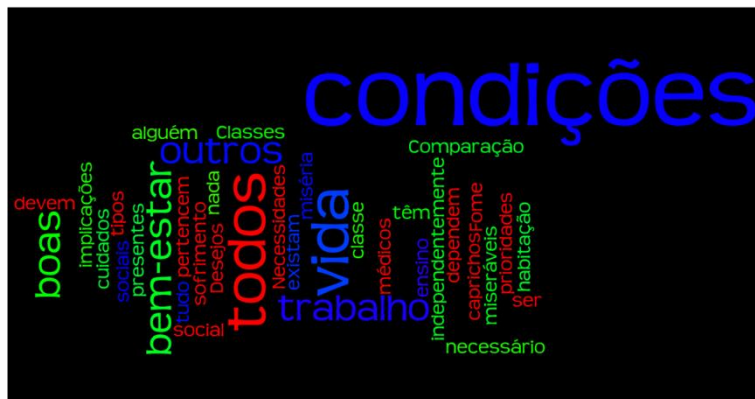
Na reflexão final, os alunos demonstraram ter gostado da forma como decorreram as aulas, ainda que alguns tenham referido algumas dificuldades na pesquisa de novos temas. Perceção geral foi que, na preparação para o teste, identificaram no manual do aluno todos os temas que foram trabalhados em aula.

Avaliação do Ensino

Mais uma vez, a maior dificuldade sentida foi na gestão do tempo. Os alunos conseguiram todos apresentar os trabalhos realizados, mas não foi possível prolongar o debate final sobre a experiência realizada, apenas um pequena sequência de perguntas e respostas, já que as apresentações só terminaram já muito perto do final da aula.

Anexo III – Levantamento de Ideias Prévias

ALEXANDRE RODRIGUES – CAVALO-MARINHO



ANA BARÃO FRANCO – CAVALO-MARINHO



ANA MARGARIDA ALFAIATE – CAVALO-MARINHO







TAMÁRA FERNANDES — ESTRELA-DO-MAR



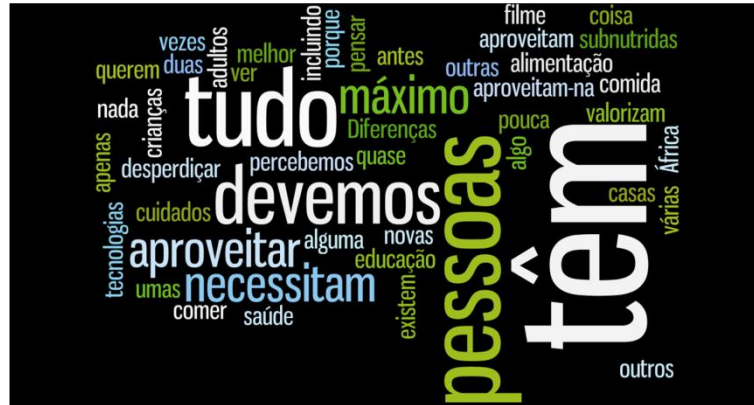
GOLFINHO



CLÁUDIA MENDES FIDALGO — GOLFINHO



GONÇALO CAROÇA – GOLFINHO<



PAULO JORGE RAMOS – GOLFINHO



RITA PERRUTTE – GOLFINHO



A word cloud visualization of the 2014 World Cup in Brazil. The words are arranged in a circular pattern, with colors ranging from dark blue to light blue. The most prominent words, shown in larger fonts, are "desenvolvidos", "cuidados", "crianças", "Países", "médicos", "fardo", "valor", "indústria", "escolas", "Preocupam-se", "Educação/alimentação", "elementos", "casas", "referidos", "vestem", "menos", "dar", "filme", "construção", "piores", "Brasil", "dão", "vistas", "educação", "doenças", "dinheiro", "estádios", "marcas", "futebol", and "tratadas". The words are arranged in a circular pattern, with colors ranging from dark blue to light blue.

[illegible]

A word cloud visualization of the phrase "Diferença entre pessoas normais e pessoas com problemas". The words are arranged in a circular pattern, with "Diferença" and "pessoas" being the largest and most prominent. Other words include "normais", "com", "problemas", "entre", "trabalho", "desenvolvidas", "indispensáveis", "primeira", "comparação", "casa", "tipo", "ter", "vinhos", "caracterizam", "casas", "continentes", "determinado", "más", "nacionalidades", "vulgares", "segunda", "prazer", "bens", "local", "vida", "comida", "países", "condições", "fome", "porque", "sempre", "país", "qualquer", and "Frase".





Anexo IV – O cenário

Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor

Escola Básica Eugénio dos Santos

Geografia – turma 9º D

Mestranda: Susana Morais | Professor Cooperante: José Calado

Contrastes de Desenvolvimento

“As 85 pessoas mais ricas do mundo têm tanto dinheiro como os 3,5 mil milhões dos mais pobres do planeta, o equivalente a metade da população mundial.

O alerta é lançado pela Organização Não Governamental Oxfam, num estudo divulgado esta terça-feira, na semana em que os mais ricos e poderosos do mundo reúnem em Davos, na Suíça, para debater os desafios económicos e sociais que os países e as empresas enfrentam a nível global.

"Em muitos países, a extrema desigualdade económica é preocupante devido aos impactos perniciosos que a concentração de riqueza pode ter na equilibrada representação política", defende a organização no estudo.

Assim, a desigualdade económica tem vindo a crescer nos últimos 30 anos em todo o mundo, com quase metade da riqueza da população global a ser agora detida por 1% da população.

Alguns dos dados são reveladores da desigualdade entre os mais ricos e os mais pobres: a riqueza de 1% da população mais rica no mundo detém 81 biliões de euros, ou seja, 65 vezes mais do que a riqueza total de metade da população global.”

20/01/2014 – <http://www.dinheirovivo.pt/Economia/Artigo/CIECO315006.html>

Algumas imagens que mostram as desigualdades existentes no mundo:



Redação, a pedido do governo português, de uma declaração para uma cimeira da ONU

No âmbito da preparação da próxima cimeira mundial da ONU sobre a pobreza, o governo português pediu a peritos de seis Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD) que redigissem uma declaração sobre as questões do desenvolvimento.

Estas declarações irão mostrar a situação atual no mundo e, desta maneira, contribuir para uma análise mais profunda sobre os contrastes de desenvolvimento a nível mundial.

Tendo sido pedido aos peritos das ONGD que, na sua declaração, alertassem para os contrastes de desenvolvimento no mundo e que dessem pistas sobre o caminho a seguir para a sua redução, o governo português definiu como imprescindível a reflexão profunda sobre um conjunto de questões, nomeadamente:

- porque falamos de crescimento e desenvolvimento de um país?
- como se distingue o crescimento do desenvolvimento de um país?
- em que consiste o desenvolvimento?
- como se mede o nível de desenvolvimento de um país?
- quais são os países com os maiores e menores níveis de desenvolvimento no mundo?
- como se distribuem geograficamente os países com níveis de desenvolvimento diferentes?
- como se caracteriza a vida nestes dois tipos de países?
- como é que as desigualdades de desenvolvimento se manifestam em diferentes escalas geográficas: no mundo, em grandes regiões como a Europa, a América do Norte ou a África ...), a nível de um país, como Portugal ou Angola ou até a um nível mais local, como no interior de uma cidade, em diferentes bairros, etc.?

Os peritos concordaram com o governo e confirmaram que, na resposta a estas questões, se poderá vir a encontrar novas formas de luta contra as desigualdades que caracterizam o mundo e as sociedades de hoje.

Através destas declarações, o governo português pretende contribuir para a estruturação de novas formas de encarar o que são os contrastes de desenvolvimento entre os países do mundo e ajudar a pensar como se pode contribuir para reduzir as diferenças de desenvolvimento existentes em diferentes escalas.

As seis ONGD:

As seis ONGD escolhidas operam em países que se encontram em franco crescimento económico, mas que ainda não conseguiram dar o salto para o desenvolvimento justo e igualitário, em que todos/as cidadãos/ãs veem a satisfação das suas necessidades básicas garantidas – saúde, habitação, alimentação, educação, trabalho justamente remunerado.

A fim de avançar com as primeiras ideias para a redação de cada declaração, os peritos das seis ONGD reuniram-se no dia 12 de dezembro de 2013. Nesta reunião discutiram-se vários temas relacionados com os contrastes de desenvolvimento no mundo e foram várias as perguntas que ficaram sem resposta. Cada participante na reunião avançou com várias questões relacionadas com o desenvolvimento e, no final, recolheu-se uma série de palavras que, organizadas das mais diversas formas, permitem perceber quais as maiores preocupações de cada perito e de cada ONGD e que caminho se poderá vir a percorrer para responder às dúvidas que surgiram durante a discussão. As palavras recolhidas encontram-se na imagem que se segue. A dimensão de cada palavra é proporcional ao número de vezes que foi referida pelos elementos das ONGD.



Proposta

A proposta que vos faço é que vocês, alunos do 9º D, ajam como peritos das ONGD e preparem uma declaração bem fundamentada sobre os contrastes de desenvolvimento no mundo.

Estas declarações serão apresentadas na cimeira mundial da ONU, que decorrerá no dia 27 de fevereiro, entre as 17h00 e as 18h30.

Naturalmente que, para a poderem redigir, têm de dominar várias competências, a começar pelo significado de vários conceitos geográficos ligados ao tema. Assim, para vos ajudar na redação da Declaração, além de vos propor uma estrutura a respeitar, irei apresentar-vos uma série de atividades que poderão desenvolver para se familiarizarem com os conceitos e, mais do que isso, poderem conjugá-los de forma a responder às questões-chave. Os conhecimentos que resultarem dessas atividades serão incluídos na vossa declaração.

A declaração deverá respeitar a seguinte estrutura:

1. Apresentação da vossa ONGD – nome, data de fundação, países em que desenvolvem os projetos, domínios de atuação: alimentação, educação, saúde, infraestruturas, etc.
2. Introdução da declaração: apresentação das ideias principais que vão explorar, os objetivos que pretendem alcançar e que encadeamentos vão dar aos assuntos que vão explorar.
3. Desenvolvimento do corpo da declaração – exploração dos temas apresentados na introdução. Resposta às questões-chave (num texto corrido e não numa estrutura de pergunta resposta, em que apresentam os vários factos obtidos na realização das diversas atividades), caracterização do nível de desenvolvimento do país escolhido.
4. Conclusão da declaração – é aqui que apresentam as principais conclusões a que chegaram para cada uma das questões colocadas anteriormente, bem como algumas medidas que poderão ser tomadas para atenuar as desigualdades.
5. Bibliografia – lista dos recursos utilizados para a realização do trabalho – sites pesquisados, livros, artigos de revistas, etc.

Além das recomendações já expressas anteriormente, é importante que a Declaração que irão redigir se apoie em **factos** e **argumentos**. Estes são indispensáveis a uma boa fundamentação das ideias que querem transmitir. Só assim conseguirão convencer os representantes de cada país, presentes na cimeira, que o problema é grave mas pode ser atenuado. Sejam também criativos. A **criatividade** ajuda muito a transmitir as ideias, a passar a mensagem para os recetores. É por isso que às vezes uma frase, uma imagem, um *slogan* têm o poder de mudar a opinião das pessoas.

Bom trabalho!

Susana Melo Morais

Anexo V – A ABP explicada aos alunos

Problem Based Learning (PBL) / Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)

A Aprendizagem Baseada em Problemas, em linhas gerais, é uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. Focada no/a estudante, combina o trabalho em grupo com o trabalho individual.

Como o nome indica, é apresentado um problema (um cenário), sendo os/as alunos/as convidados/as a assumir um papel ativo na sua resolução. Estes problemas/cenários são idealizados de forma a possibilitar que os/as alunos/as atinjam um conjunto estabelecido de resultados.

A primeira coisa a fazer, individualmente e em grupo, é uma leitura ativa do problema/cenário apresentado pelo professor (tutor), seguindo-se a definição dos objetivos que cada grupo pretende alcançar através do trabalho em equipa e individual. Para a definição destes objetivos, pressupõe-se que os/as alunos/as reflitam sempre, tanto sobre os seus conhecimentos prévios, como sobre o caminho que querem percorrer. Só através da reflexão e, mais do que isso, da discussão em grupo (brainstorming) é que os/as estudantes conseguem perceber quais os seus conhecimentos sobre o tema e quais as suas lacunas, tentando escolher um caminho que permita colmatá-las.

Na organização das várias sessões de trabalho, haverá sempre alguns momentos que se repetem, quer no início, quer no final das aulas. No início da aula, define-se a organização do trabalho a realizar, a fim de garantir que os objetivos definidos são atingidos e, no final, definem-se e distribuem-se as tarefas individuais a realizar fora do contexto da aula.

De enorme importância também é a noção de que o erro pode ser positivo. Tomar consciência do erro e agir para o corrigir reforça a aprendizagem. Mais uma vez, é pela reflexão sobre o trabalho realizado que o/a aluno/a pode adaptar as ações a desenvolver para atingir os objetivos.

Qualquer problema que seja apresentado deve proporcionar uma variedade de experiências e contribuir para o domínio de várias competências, quer relacionadas com o trabalho/discurso científico e a capacidade crítica de cada aluno/a, quer ao nível das

relações interpessoais (com o trabalho em equipa) e autonomia para aprender a aprender.

Neste contexto específico, propomos, para a condução das aulas, seguir a metodologia a que se dá o nome de The Maastricht Seven Jump. Definem-se sete etapas que, se cumpridas, podem auxiliar o/a aluno/a e facilitar uma aprendizagem com sucesso.

As etapas:

1. Apresentação, leitura e interpretação do cenário (do cenário - identificar e esclarecer todos os conceitos que não conheçam);
2. Definição do problema (definir os temas a discutir para contribuir para o cenário apresentado – atenção aos diferentes pontos de vista, todos são válidos);
3. Análise do problema (brainstorming para discutir o cenário e sugerir possíveis explicações/caminhos a percorrer, com base nos conhecimentos prévios de cada um/a);
4. Discussão e organização das ideias (rever e refletir sobre os passo 2 e 3 – organizar as explicações para estruturar a resposta ao cenário proposto);
5. Formulação dos objetivos de aprendizagem (o grupo chega a acordo sobre os objetivos de aprendizagem a alcançar);
6. Estudo privado/Investigação (cada membro do grupo tem de recolher, em casa, a informação relevante à realização do trabalho em sala, conforme definido pela equipa);
7. Reunião do grupo para apresentação e discussão da informação recolhida (os/as estudantes reúnem-se para partilhar os resultados que obtiveram com o seu estudo privado).

Para o desenvolvimento da metodologia ABP, o trabalho em grupo é muito importante. Mas para este poder funcionar corretamente, mostra-se necessário que se clarifique quais as funções de cada um dos membros.

Assim, apresentam-se as três funções das equipas de trabalho:

Coordenador/a:

Coordena o grupo ao longo do processo / Encoraja todos os membros a participar / Assegura a dinâmica do grupo / Gere o tempo / Garante que o grupo mantém as suas tarefas em dia / Garante que o secretário tem condições para desenvolver as suas tarefas de forma adequada

Secretário/a:

Regista as ideias relevantes do grupo / Ajuda o grupo a desenvolver e a organizar as suas ideias / Participa na discussão do grupo / Regista as fontes de informação usadas pelos membros do grupo / Faz balanços da discussão do grupo

Membro do grupo:

Segue os passos do processo em sequência / Participa na discussão / Ouve e respeita os contributos dos outros elementos do grupo / Faz perguntas abertas / Investiga todos os objetivos de aprendizagem / Partilha a informação com os outros membros do grupo.

Para prevenir possíveis problemas na integração dos membros de um grupo e porque, por vezes, é difícil separar as amizades e o trabalho profissional, propõe-se a elaboração de um contrato de trabalho, no qual constarão as regras de funcionamento dos grupos e as sanções a aplicar aos incumpridores.

Anexo VI – Notícias e Conceitos a Descobrir

ONU: Fome matou 258 mil pessoas na Somália

Um relatório divulgado pela ONU revela que perto de 258 mil somalis, metade deles crianças, morreram de fome entre 2010 e 2012.

O documento revela um número muito maior do que as previsões apontavam.

A Somália foi a zona mais atingida pela seca extrema em 2011, que afetou mais de 13 milhões de pessoas no “Corno de África”.

“Sofremos com a falta de comida, de medicamentos e de água potável. Apelamos às organizações de ajuda humanitária que cheguem atempadamente até nós. A última vez que houve distribuição de alimentos foi há um ano.”; disse um refugiado.

Contudo, as ações de assistência atempada às populações são na maior parte dos casos impedidas pela inexistência de condições de segurança no terreno, devido aos conflitos locais.

“A raiz de todos estes problemas está no conflito que atualmente assola a Somália e não só piora a crise alimentar, mas também impede ou torna difícil a ajuda humanitária a tempo e horas”, afirmou um responsável da organização Food Security and Nutrition Analysis Unit.

O mesmo documento revela também que cerca de 4,6% da população total, e 10% das crianças com menos de cinco anos, morreram nas regiões sul e centro da Somália, ou seja, o dobro da média da África subsaariana.

Notícias - ONU: Fome mata uma criança a cada cinco segundos (BBC Brasil)

Apesar de apontar a redução de casos de subnutrição em mais de 30 países, o novo relatório da ONU (Organização das Nações Unidas) sobre a fome no mundo diz que a falta de alimentos mata uma criança a cada cinco segundos.

O documento "O Estado da Insegurança Alimentar no Mundo - 2004" afirma que, apesar do esforço em algumas partes do planeta, a meta de reduzir a fome pela metade até 2015 não está sendo conseguida. A fome e a desnutrição, diz o relatório, levam à morte todos os anos mais de 5 milhões de crianças, a maioria (mas não somente) nos países em desenvolvimento.

As estimativas da FAO - o programa da ONU para agricultura e alimentação que realiza o levantamento - são de que 852 milhões de pessoas em todo o mundo se subalimentaram durante os anos de 2000 e 2002. Esse número representa um aumento absoluto de 180 milhões de pessoas em relação ao período de 1995 e 1997. O aumento é generalizado nas regiões em desenvolvimento, com exceção da América Latina e do Caribe, onde se registrou uma pequena baixa.

Abaixo do peso

Do total de crianças subnutridas apresentado pela FAO, 815 milhões vivem em países em desenvolvimento; 28 milhões nos chamados países de transição (ex-repúblicas soviéticas, por exemplo); e 9 milhões nos países industrializados.

A fome também atinge as crianças recém-nascidas de forma drástica. Todos os anos, segundo o relatório, 20 milhões de crianças nascem abaixo do peso em países em desenvolvimento. Em alguns países como a Índia e Bangladesh, o número de casos de crianças nascidas abaixo do peso chega a 30% do total.

O documento diz ainda que a fome e a desnutrição custam cerca de US\$ 15 bilhões anuais em dispensas médicas todos os anos. O relatório mostra que há estimativas de que 15 países da África e na América Latina poderiam reduzir a subnutrição pela metade até 2015, ao custo de US\$ 25 milhões por ano. Em um período de dez anos este investimento poderia significar salvar a vida de cerca de 900 mil crianças.

Leite

O relatório faz uma lista de 95 países em desenvolvimento medindo o índice de fome e subnutrição de cada um. A Eritreia é o país que registra os piores índices, com mais de 35% da população afetada. O Brasil está em 27º lugar, com 9% da população sofrendo de subnutrição, e 30% das famílias pesquisadas confessando insuficiência alimentar crônica.

Os autores do trabalho sobre a fome dizem ainda que o crescente controle de supermercados sobre a indústria alimentar também pode afetar a segurança alimentar. De acordo com eles, a concentração muito grande da compra de alimentos na mão das grandes cadeias varejistas está reduzindo o número de fornecedores, acabando com pequenos produtores e aumentando a pobreza (e, conseqüentemente, a insegurança alimentar) em zonas rurais.

A América Latina e o Brasil são usados como exemplo desse processo no relatório

Na última década, os supermercados na região passaram de uma participação de 20% no mercado alimentar para 50%. No Brasil, o conjunto dos maiores supermercados controla cerca de 70% de todas as compras e vendas de alimentos. O estudo diz que no Brasil esse processo reduziu muito, por exemplo, o número de produtores de leite no país, porque as redes de supermercados optam por comprar de poucos grandes fornecedores. Em 1997, havia cerca de 170 mil produtores de leite no país. Em 2001, o número tinha caído para 100 mil.

Portugal desce três lugares no desenvolvimento humano

Portugal desceu três lugares no ranking de desenvolvimento humano das Nações Unidas - está agora na 43ª posição entre 187 nações. Depois de apresentar uma tendência crescente até 2010, parece ter estagnado e, nalguns indicadores como o rendimento per capita, piorou.

Com 0.816 pontos, Portugal integra os 47 países com índice de desenvolvimento humano (IDH) muito elevado, mas abaixo da média dos países dessa categoria e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), revela o relatório "A ascensão do Sul: progresso humano num mundo diverso", divulgado esta quinta-feira pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), na cidade do México.

O ranking do desenvolvimento humano - calculado a partir da ponderação de indicadores em três áreas (uma vida longa e saudável, acesso ao conhecimento e um padrão de vida decente) - é liderado pela Noruega, Austrália e EUA. No extremo da tabela, estão Moçambique, República Democrática do Congo e Niger.

Se em termos relativos Portugal desceu três posições no ranking face a 2011 - o PNUD fez uma revisão de critérios que levou à descida do 41.º para o 40.º lugar -, a pontuação é sensivelmente a mesma há três anos. Em 2010 e 2011, era 0.817 pontos; em 2012 foi 0.816, uma diferença que não é estatisticamente significativa, de acordo com as Nações Unidas. Mas que indicia uma tendência de estagnação depois do sustentado progresso registado desde 1980, que levou a uma subida de 27% no IDH.

É nos indicadores económicos que é notório o retrocesso nos últimos anos. O produto interno bruto (PIB) per capita dos portugueses está em queda desde 2005 e, no ano passado, foi inferior ao registado em 2000. A esperança de vida continua a aumentar e os indicadores educativos mantêm-se estáveis.

São poucos os países europeus com pontuações inferiores a Portugal e, entre os intervencionados pelo FMI, é claramente o que revela pior desempenho (a Irlanda está em 7.º, Espanha em 23.º e Grécia em 29.º).

Além do avaliar o desenvolvimento de cada país, a ONU calcula o nível de desigualdades internas para cada uma das dimensões do IDH. Tendo como referência o índice de desigualdade, a pontuação de Portugal baixa para 0.729, o que representa uma perda de 10.8%. Já no que respeita às desigualdade de género (que avalia a saúde reprodutiva, capacitação e atividade económica), Portugal apresenta resultados que o catapultam para a 16.ª posição entre 148 países analisados.

Desigualdades sociais revelam país de injustiças

O relatório social europeu aponta Portugal como o país mais desigual da Europa a 25 (Bulgária e Roménia, que entraram em 2007, ainda não contam para o caso). Utiliza o índice Gini, que atribui ao país 41% de desigualdade (o ideal de igualdade é o 1%), enquanto a Suécia se fica pelos 22,5%.

O resultado para Portugal não surpreende, pois há vários anos que o Eurostat, que mede a desigualdade através da relação entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres, coloca também o País no fim da tabela europeia, com um valor na ordem dos 8. O que surpreende, e sobretudo choca, é que não se sinta grande evolução, apesar de várias políticas sociais postas em prática por sucessivos governos. Como se o País tivesse que pagar por, ao longo da sua história no século XX, não ter sido nem uma grande potência económica, como a Alemanha, nem um modelo de Estado-Providência, como a Suécia, nem um caso de igualitarismo comunista, como a Eslovénia (um exemplo de sucesso).

Um país desigual é um país injusto. E se ninguém prega hoje a igualdade absoluta, a verdade é que a injustiça é para ser combatida. E Portugal continua a ser socialmente injusto, mesmo que o actual Governo lembre que os dados são de 2004 e que, entretanto, houve já alguns progressos.

Preocupado com os crescentes casos de portugueses afectados por obesidade mórbida, o Governo anunciou, a 11 de Novembro último, que iria financiar a 100% as cirurgias de colocação de bandas gástricas.

Volidos seis meses, tudo continua na mesma, não se passou nada - nem um único cidadão obeso viu a sua qualidade de vida melhorada ao abrigo da medida popular proclamada aos quatro ventos, mas que afinal não foi concretizado.

Este faltar à palavra dada é grave por dois motivos.

Em primeiro lugar, porque para a esmagadora maioria dos 2250 obesos que estão em lista de espera, a comparticipação parcial de 2900 euros é curta de mais para uma cirurgia que custa 8500 euros.

Em segundo lugar, porque o Executivo deveria ser uma pessoa de bem e a sua palavra valer ouro.

É por este caso e outros iguais a este que a credibilidade dos políticos está em baixa e que a taxa de abstenção nas eleições nacionais tem sido cada vez mais elevada.

O episódio da promessa aos obesos que não foi cumprida é um mau exemplo, que fica mal ao Governo e à Direcção-Geral da Saúde, no Dia Nacional Contra a Obesidade que se assinala amanhã. Uma falha que a Oposição se encarregará de juntar à manutenção das Scut a fazerem jus ao nome (ou seja, sem custos para o utilizador) e ao não aumento dos impostos, como promessas eleitorais não cumpridas.

Dá para reverter a desigualdade social mundial?

Ninguém questiona que a desigualdade social alcança proporções intoleráveis no mundo.

Um relatório da ONG Oxfam, publicado na segunda-feira, estima que as 85 pessoas mais ricas do planeta ganham o equivalente às 3,5 bilhões mais pobres.

No Fórum Econômico Mundial de Davos - que nesta semana congrega políticos, empresários e personalidades com um volume de negócios equivalente a quase a metade do PIB americano -, a desigualdade foi identificada como uma das principais ameaças à economia mundial.

Mas, ainda que todos concordem com a gravidade do problema, haverá esforços para solucioná-lo?

Nos últimos 30 anos, segundo a Oxfam, o 1% mais rico da população passou a abocanhar renda ainda maior, em 24 dos 26 países que forneceram dados sobre o período. O Brasil é citado como um dos poucos países onde a desigualdade está diminuindo.

Nos EUA, em 1978, um salário anual médio equivalia a US\$ 48 mil (em valores atuais), e 1% da população ganhava US\$ 390 mil. Em 2010, o salário médio caiu para US\$ 33 mil, enquanto 1% da população ganhava mais de US\$ 1 milhão.

O período coincide com a hegemonia da crença neoliberal promovida entre os anos 70 e 80 por políticos como Augusto Pinochet, no Chile, Ronald Reagan, nos EUA, Margaret Thatcher, no Reino Unido.

A ideologia, que emergiu triunfante com a queda do Muro de Berlim, prega regulação mínima do Estado sobre a atividade econômica, liberdade absoluta ao mercado e redução dos impostos aos mais ricos, a fim de promover o crescimento econômico.

A Oxfam defende iniciativas que vão na direção oposta: "É preciso um combate global à evasão a paraísos fiscais. Um sistema de impostos progressivo. Um salário digno", disse à BBC Mundo Ricardo Fuentes-Nieva, chefe de pesquisas do órgão.

Estados costumam ser as únicas entidades capazes de intervir significativamente na redução da desigualdade em nível nacional, mas, para tal, necessita de dinheiro para financiar investimentos em saúde, emprego, educação ou previdência social.

Distorções

Nas últimas décadas, a elite mundial contribuiu decisivamente para o "desfinanciamento" estatal: segundo o Tax Policy Center, dos EUA, desde a década de 1970, a carga de impostos caiu para os mais ricos em 29 dos 30 países nos quais há dados disponíveis.

No mesmo período, o número de paraísos fiscais alcançou 50 a 60 jurisdições, que, segundo cálculo da revista The Economist, são o destino do equivalente a quase o dobro do PIB dos EUA.

O diretor da ONG Tax Justice Internacional, John Christensen, ilustra o impacto dos paraísos fiscais.

"No âmbito de indivíduos, a perda em receita fiscal é de cerca de US\$ 225 bilhões. Em âmbito corporativo, ocorre uma distorção de preços. (Multinacionais) pagam pouco ou nada (para manter o dinheiro) no paraíso fiscal e, no país de origem, pagam menos do que deveriam porque seus ganhos ficam muito abaixo da realidade", afirmou à BBC Mundo.

Pobreza em Bangladesh

Renda total dos 3,5 bilhões mais pobres equivale à das 85 pessoas mais ricas do mundo. Isso provoca distorções tragicômicas. Um único edifício nas ilhas Cayman, chamado de Ugland House, é a sede oficial de 18 mil empresas.

Nos Estados Unidos, Delaware, cuja população não chega a 1 milhão de pessoas, existem 945 mil empresas, mas de uma por cabeça.

E o Google faturou US\$ 5 bilhões no Reino Unido em 2012, mas praticamente não pagou impostos por isso.

Políticas

A globalização financeira, a desregulação e a capacidade de mover a produção de um país a outro converteram esse poder econômico em uma força capaz de dobrar governos.

"A elite mundial está impondo políticas de Estado que lhes favoreçam", opinou Ricardo Fuentes-Nieva. "Isso produz uma 'deslegitimação' da democracia e do Estado."

O relatório da Oxfam diz que, em pesquisas conduzidas em seis países - Brasil, Espanha, Índia, África do Sul, Reino Unido e EUA -, a maioria dos entrevistados opinou que as leis tendem a favorecer os mais ricos.

A ONG fez um chamado por mais responsabilidade à elite global - chamado que, segundo Fontes-Nieva, pode ter mais apelo por conta da profundidade e da extensão de potenciais turbulências globais.

"Estamos ante um perigo de ruptura do contrato social. Desta vez, o conjunto da sociedade, inclusive a classe média, se vê afetada. Precisamos lembrar que tratam-se de políticas públicas que podem ser mudadas. Se não forem, o impacto prejudicará as próprias elites, porque a crescente exclusão de consumidores pode acabar produzindo uma sociedade economicamente doente."

Sinais de debilidade não faltam: segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o desemprego mundial será de 6,1% neste ano, em comparação com 5,5% em 2008. Entre os jovens, a taxa será de 13,1%.

Angola regista a maior taxa de crescimento do mundo

O Fundo Monetário Internacional (FMI) revelou que Angola é o país que tem o maior crescimento económico do planeta, devendo expandir-se em cerca de 35% este ano.

Segundo o FMI, em 2002, com o fim da guerra civil, o país arrancou para um novo ciclo marcado por um forte crescimento económico, sustentado principalmente pelo aumento das receitas associadas ao petróleo, reconstrução de infra-estruturas produtiva e realojamento de cerca de 4 milhões de deslocados internos.

O Fundo nota que, na estrutura da economia Angolana, assumem especial relevância os recursos naturais – Petróleo e Gás (49%) e Diamantes (5%) representam 54% do PIB – e, na óptica da despesa, as exportações pesam 80% do PIB.

Portugal e Angola mantêm relações económicas próximas: Angola é o nono mercado-destino das exportações Portuguesas e Portugal é o principal país de origem das importações Angolanas. Por outro lado, o nosso país está entre os cinco principais investidores no país Africano e, actualmente, há mais de 120 empresas lusas instaladas em Angola, segundo dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE). O investimento dirige-se, maioritariamente, para o sector imobiliário e financeiro e atingiu, em 2005, 64,59 milhões de euros.

As relações económicas entre os dois países vão estar em debate na conferência "Portugal-Angola: Relações de Confiança", no próximo dia 22 de Junho, no Porto. A iniciativa é organizada pela Câmara de Comércio e Indústria Portugal - Angola (CCIPA) em conjunto com o Banco Internacional de Crédito (BIC), e conta com a presença do Dr. Aguiñaldo Jaime, Ministro-Adjunto do Primeiro Ministro de Angola, Eng.º Joaquim David, Ministro da Indústria de Angola, Professor Dr. João Cravinho, Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação, e Eng.º Mira Amaral, Presidente do Fórum para a Competitividade.

Economia de Angola apresenta elevado potencial de crescimento

Angola apresenta um potencial “elevado” de crescimento económico, mesmo numa fase de menor peso da produção petrolífera, além de capacidade para se impor como “potência regional em África”, afirma o banco português BPI.

Para o BPI, principal accionista do Banco de Fomento Angola, depois de um período de rápida expansão com o fim da guerra civil (2002), o principal parceiro comercial chinês em África vai “provavelmente enfrentar um período de crescimento mais moderado” nos próximos anos.

Os sectores produtivos com potencial de desenvolvimento são muitos, incluindo a agricultura e pescas e a exploração de outros recursos naturais que não sejam petróleo ou diamantes e que “deverão continuar a atrair investimento e poderão assumir-se como os próximos dinamizadores do país”, afirma o BPI no seu mais recente relatório sobre Angola.

Entre os sectores com perspectivas de desenvolvimento positivas estão também o comércio “em virtude da evolução demográfica e sectores expostos ao investimento em infra-estruturas, como a construção e energia eléctrica.”

“A posição geográfica do país, o ritmo de crescimento demográfico, a aposta no ensino universal e o esforço institucional para desenvolver a economia local são alguns dos factores na base deste cenário optimista”, pode ler-se no documento.

Apesar de desafios como a criação de emprego, os indicadores económicos e sociais têm estado a registar “progressos significativos” em uma década de paz, incluindo o “desenvolvimento substancial do nível de rendimento médio da população, bem como dos indicadores de pobreza extrema.”

A previsão de crescimento económico do BPI para 2013 é de 5,6%, devendo acelerar para 6,3 % em 2014.

Esta é a mais conservadora das estimativas de crescimento actuais para este ano, que atingem 5,6% no caso do FMI, 6,8% para a Economist Intelligence Unit, todas aquém do inscrito pelo governo no Orçamento de Estado – 7,1%.

O sector não-petrolífero tem vindo a crescer e vai continuar a fazê-lo a um ritmo mais forte do que o petrolífero – 7,3% em 2013 e 9,7% em 2014.

A produção de petróleo angolana aumentou de 1,66 milhões de barris em 2011 para 1,86 milhões em 2013, prevendo-se 1,91 milhões de barris em 2014.

As estimativas dos organismos internacionais para o crescimento económico em Angola apontam para variações entre 5% e 6% nos próximos anos.

No relatório, o BPI destaca ainda os “esforços significativos” do governo angolano para melhorar a transparência da gestão das contas públicas, o que tem contribuído “para elevar a credibilidade do país no panorama internacional, favorecendo a captação de investimento estrangeiro.”

“A estabilidade macroeconómica estará directamente relacionada com esta capacidade demonstrada em garantir maior transparência, constituindo um pilar determinante no modelo de crescimento económico de Angola”, adianta.



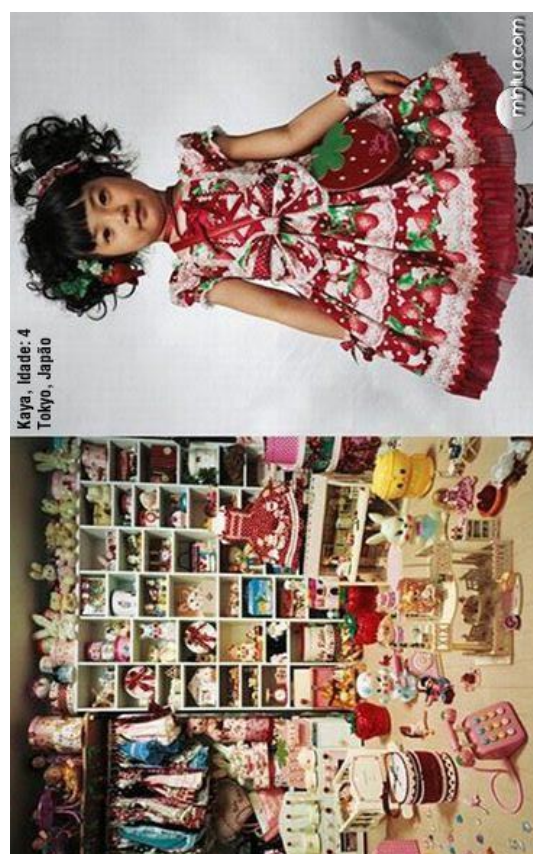
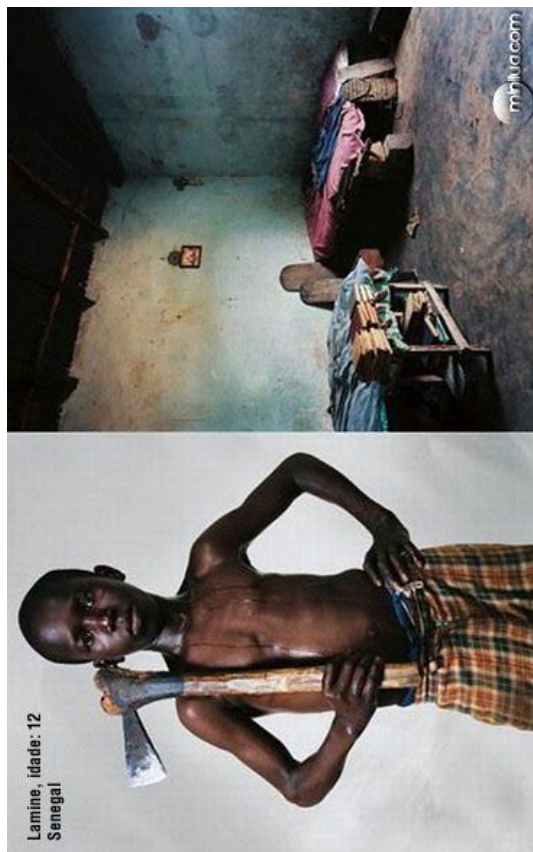
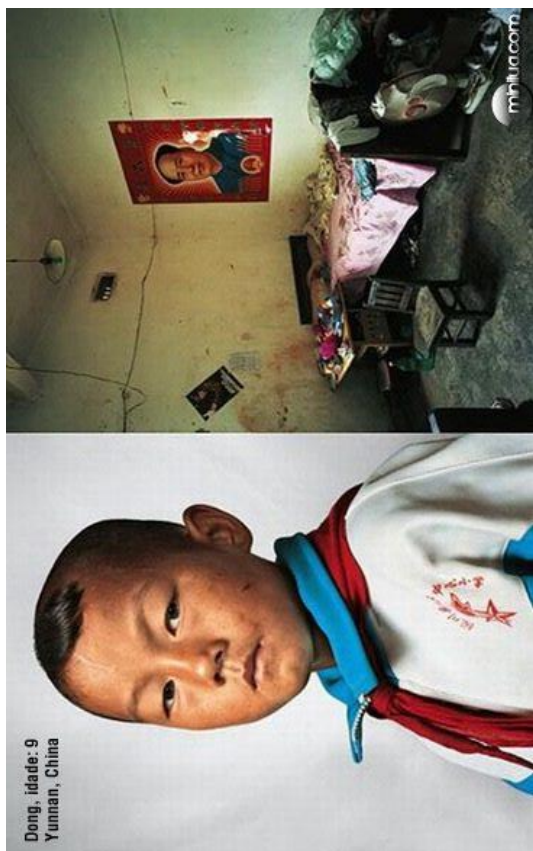
Disponível em: <<http://www.moradiacentral.org.br/index.php?mpg=08.03.03>>. Acessado em: 20/08/2011



Disponível em: <<http://meodomiro.wordpress.com/2009/04/22/edificios-palafitas/>>. Acessado em: 20/08/2011.



Fonte: www.vermelho.com.br



Conceitos a descobrir

PPC

Água potável

Riqueza

Alimentação

Saúde

Crescimento

Taxa de alfabetização de adultos

Dimensão

Taxa de escolarização bruta combinada

Direitos humanos

dos ensinos básico, secundário e

Educação

superior

Esperança média de vida à nascença

Habitação

Indicador

Índice de dimensão

Natureza qualitativa

Natureza quantitativa

Países desenvolvidos

Países do Norte

Países do Sul

Países em desenvolvimento

Países industrializados

Países ricos

Países subdesenvolvidos

PIB

PIB *per capita*

População

Anexo VII – PPT aula 7/8



Professora estagiária: Susana Melo Morais | Professor cooperante: José Calado



Professora estagiária: Susana Melo Morais | Professor cooperante: José Calado



U LISBOA

UNIVERSIDADE DE LISBOA

CONTRASTES

Professora Estagiária: Susana Melo Morais
Professor Cooperante: José Calado



Professora estagiária: Susana Melo Morais | Professor cooperante: José Calado



Professora estagária: Susana Melo Morais | Professor cooperante: José Cabado



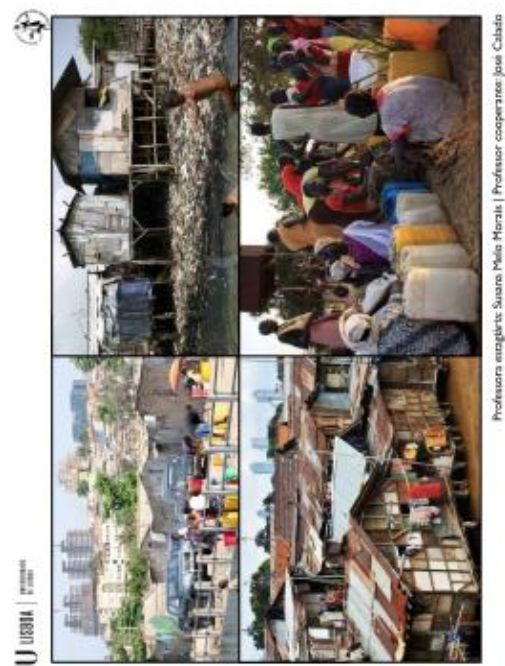
Professora estagária: Susana Melo Morais | Professor cooperante: José Cabado



Professora estagária: Susana Melo Morais | Professor cooperante: José Cabado



Professora estagária: Susana Melo Morais | Professor cooperante: José Cabado





Professora emérita: Suzana Melo Morais | Professor cooperante: José Calado



Professora emérita: Suzana Melo Morais | Professor cooperante: José Calado



Professora emérita: Suzana Melo Morais | Professor cooperante: José Calado



Professora emérita: Suzana Melo Morais | Professor cooperante: José Calado



Professora estagiária: Suzana Melo Morais | Professor cooperante: José Calado



Professora estagiária: Suzana Melo Morais | Professor cooperante: José Calado



Professora estagiária: Suzana Melo Morais | Professor cooperante: José Calado



Professora estagiária: Suzana Melo Morais | Professor cooperante: José Calado

ONDE É QUE EU GOSTAVA DE VIVER?



Dubai

Professora estagiária: Susana Melo Morais | Professor cooperante: José Calado



Tailândia

Professora estagiária: Susana Melo Morais | Professor cooperante: José Calado



Angola

Professora estagiária: Susana Melo Morais | Professor cooperante: José Calado



Portugal

Professora estagiária: Susana Melo Morais | Professor cooperante: José Calado

Anexo VIII – Classificação do IDH e do PIB

Classificação do IDH de 2012		Croácia		47	Tunísia		94	Suazilândia		141
Noruega	1	Barain		48	Tonga		95	Congo		142
Austrália	2	Bahamas		49	República Dominicana		96	Ilhas Salomão		143
Estados Unidos	3	Bielorrússia		50	Samoa		96	São Tomé e Príncipe		144
Países Baixos	4	Uruguai		51	Fiji, Ilhas		96	Quênia		145
Alemanha	5	Palau		52	Belize		96	Paquistão		146
Nova Zelândia	6	Montenegro		52	Jordânia		100	Bangladeche		146
Suécia	7	Koweit		54	China, República Popular da		101	Angola		148
Irlanda	7	Federação Russa		55	Turquemenistão		102	Mianmar		149
Suíça	9	Roménia		56	Tailândia		103	Camarões		150
Japão	10	Arábia Saudita		57	Maldivas		104	Madagáscar		151
Canadá	11	Bulgária		57	Suriname		105	Tanzânia, República Unida da		152
Coreia, República da	12	Panamá		59	Gabão		106	Nigéria		153
Hong Kong, China (RAE)	13	Cuba		59	El Salvador		107	Senegal		154
Islândia	13	México		61	Mongólia		108	Mauritânia		155
Dinamarca	15	Costa Rica		62	Bolívia, Estado Plurinacional da		108	Papuaia - Nova Guiné		156
Israel	16	Granada		63	Palestina, Estado da		110	Nepal		157
Bélgica	17	Sérvia		64	Paraguai		111	Lesoto		158
Singapura	18	Libia		64	Egito		112	Togo		159
Áustria	18	Malásia		64	Moldávia, República da		113	Iémen		160
França	20	Trinidade e Tobago		67	Usbequistão		114	Uganda		161
Finlândia	21	Antigua e Barbuda		67	Filipinas		114	Haiti		161
Eslovénia	21	Cazaquistão		69	Síria, República Árabe da		116	Zâmbia		163
Espanha	23	Albânia		70	Estados Federados da Micronésia		117	Djibouti		164
Listenstaine	24	Venezuela, República Bolivariana da		71	Guiana		118	Gâmbia		165
Itália	25	São Cristóvão e Nevis		72	Botsuana		119	Benim		166
Reino Unido	26	Geórgia		72	Honduras		120	Ruanda		167
Luxemburgo	26	Libano		72	Quiribati		121	Costa do Marfim		168
República Checa	28	Dominica		72	Indonésia		121	Comores		169
Grécia	29	Irão, República Islâmica do		76	África do Sul		121	Malauí		170
Brunei Darussalam	30	Peru		77	Vanuatu		124	Sudão		171
Chipre	31	Ucrânia		78	Quirguizistão		125	Zimbabué		172
Malta	32	Antiga República Jugoslava da Macedónia		78	Tajiquistão		125	Etiópia		173
Estónia	33	Maurícia		80	Vietname		127	Libéria		174
Andorra	33	Bósnia-Herzegovina		81	Namíbia		128	Afganistão		175
Eslováquia	35	Azerbaijão		82	Nicarágua		129	Guiné-Bissau		176
Qatar	36	São Vicente e Granadinas		83	Marrocos		130	Serra Leoa		177
Hungria	37	Oma		84	Iraque		131	Guiné		178
Barbados	38	Jamaica		85	Cabo Verde		132	Burundi		178
Polónia	39	Brasil		85	Guatemala		133	Centro-Africana, República		180
Chile	40	Arménia		87	Timor-Leste		134	Eritreia		181
Lituânia	41	Santa Lúcia		88	Gana		135	Mali		182
Emiratos Árabes Unidos	41	Equador		89	Guiné Equatorial		136	Burquina Faso		183
Portugal	43	Turquia		90	Índia		136	Chade		184
Letónia	44	Colômbia		91	Laos, República Democrática Popular do		138	Moçambique		185
Argentina	45	Sri Lanca		92	Camboja		138	Congo, República Democrática do		186
Seicheles	46	Argélia		93	Butão		140	Níger		186

Índice de Desenvolvimento Humano e seus componentes

Classificação de IDH	Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)		Sequência de valores		Média de anos de escolaridade		Área de expansão		Quilômetros e metros		Classificação do IDH	
	Valor	Unidade	2012	Ano	2019	Ano	2011	Ano	2017	Ano	2012	Ano
DESENVOLVIMENTO HUMANO MUITO ELEVADO												
1	Nova	0,955	81,3	12,6	17,5	48,688	4	0,977				
2	Austrália	0,938	82,0	12,8	19,6	34,340	15	0,978				
3	Estados Unidos	0,937	82,0	13,3	16,8	43,480	6	0,958				
4	Países Baixos	0,931	80,8	11,6	16,9	37,262	8	0,945				
5	Alemanha	0,920	80,0	12,5	16,4	35,431	10	0,948				
6	Nova Zelândia	0,919	80,8	12,6	19,7	24,368	26	0,978				
7	Irlanda	0,918	80,7	11,6	18,3	29,671	19	0,960				
8	Suécia	0,918	81,6	11,7	18,0	36,143	6	0,940				
9	Suíça	0,913	82,5	11,6	15,7	40,527	2	0,926				
10	Japão	0,912	81,6	11,6	15,3	32,545	11	0,942				
11	Canadá	0,911	81,1	12,3	15,1	35,369	5	0,934				
12	República da Coreia	0,909	80,7	11,6	17,2	28,231	15	0,949				
13	Hong Kong, China (RAE)	0,906	83,0	10,0	15,5	45,598	-6	0,907				
13	Islândia	0,906	81,9	10,4	18,9	29,176	12	0,943				
15	Dinamarca	0,901	79,0	11,4	16,8	33,518	4	0,924				
16	Israel	0,900	81,9	11,9	15,7	26,224	13	0,942				
17	Bélgica	0,897	80,0	10,9	16,4	34,479	3	0,917				
18	Áustria	0,896	81,0	10,8	15,3	36,438	-5	0,908				
19	Finlândia	0,895	81,2	10,1	14,1	52,613	-15	0,880				
20	França	0,893	81,7	10,8	18,1	30,277	4	0,919				
21	Índia	0,892	80,1	10,3	18,9	32,510	2	0,912				
22	Eslovênia	0,890	79,5	11,7	18,9	22,666	12	0,916				
23	Espanha	0,886	81,8	10,4	18,4	25,947	8	0,919				
24	Lituânia	0,880	79,8	10,3	11,9	64,960	-22	0,832				
25	Índia	0,881	82,0	10,1	15,2	26,158	5	0,911				
26	Portugal	0,875	80,1	10,1	13,5	45,385	-20	0,858				
27	Reino Unido	0,875	80,3	10,4	16,4	32,338	3	0,903				
28	República Checa	0,873	77,9	12,2	19,3	22,867	10	0,910				
29	Grécia	0,860	80,0	10,1	16,3	20,511	13	0,889				
30	Reino da Noruega	0,856	78,1	6,6	15,0	45,680	-23	0,832				
31	Coreia	0,848	78,9	9,8	14,9	23,825	4	0,893				
32	México	0,847	78,9	9,9	15,1	21,184	9	0,876				
33	Adão	0,846	81,1	10,4	11,7	33,918	-15	0,839				
34	Estônia	0,846	75,0	12,0	19,8	17,402	13	0,892				
35	Eslovênia	0,840	75,6	11,6	14,7	18,686	9	0,892				
36	Índia	0,834	76,5	7,3	12,2	87,478	-35	0,761				
37	Hungria	0,831	74,8	11,7	15,3	16,088	13	0,874				
38	Reino Unido	0,825	77,0	9,3	16,2	17,388	10	0,859				
39	Polónia	0,821	76,3	10,0	15,2	17,776	7	0,851				
40	China	0,819	79,3	9,7	14,7	14,997	13	0,863				
41	Emirados Árabes Unidos	0,818	72,5	10,9	15,7	16,688	7	0,850				
42	Portugal	0,818	76,7	8,9	12,0	42,716	-31	0,763				
43	Portugal	0,816	79,7	7,7	16,0	19,907	0	0,835				
44	Lituânia	0,814	73,6	11,5	14,8	14,724	10	0,856				
45	Argentina	0,811	76,1	9,3	16,1	15,347	7	0,848				
46	Schêries	0,808	73,8	9,4	14,3	22,615	-9,4	0,809				
47	Crécia	0,805	76,8	9,8	14,1	15,419	-4	0,837				
DESENVOLVIMENTO HUMANO ELEVADO												
48	Braço	0,795	75,2	9,4	13,4	19,154	-3	0,806				
49	Braços	0,794	75,9	8,5	12,6	27,401	-21	0,777				
50	Bielorússia	0,793	70,6	11,5	14,7	13,385	11	0,830				
51	Uruguai	0,782	72,2	8,5	15,5	13,333	11	0,829				
52	Montenegro	0,791	74,8	10,5	15,0	10,471	24	0,850				
53	País	0,790	72,1	12,2	13,7	11,483	18	0,840				
54	Kosovo	0,780	74,7	6,1	14,2	52,769	-51	0,730				
55	Federação Russa	0,788	69,1	10,7	14,5	14,461	0	0,818				
56	Romênia	0,788	74,2	10,4	14,3	11,011	16	0,836				
57	Bulgária	0,782	73,6	10,8	14,0	11,474	12	0,826				
57	Arábia Saudita	0,782	74,1	7,8	14,3	22,616	-21	0,774				
59	China	0,780	79,3	10,2	16,2	5,599	44	0,884				
60	Polónia	0,780	76,3	9,4	13,2	13,519	1	0,810				

150 | RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO 2013

RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO 2013
A Ascensão do Sul O Progresso Humano num Mundo Diversificado

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	Esperança de vida à nascença		Médias de anos de escolaridade		Anos de escolaridade esperada		Rendimento Nacional Bruto (RNB) per capita		Desenvolvimento Humano (IDH)	
	2012	2013	2009	2011*	(Anos)	(Anos)	(PPC em USD de 2005)	2012	2013	IDH de alta renda
163	0,343	59,9	1,3*	6,9	-	-	1.202	-18	-	0,332
164	0,340	59,7	1,3*	7,4	-	-	1.256	-20	-	0,324
165	0,327	50,7	1,2	9,2	-	-	936	-9	-	0,327
166	0,304	48,2	3,5	8,5	-	-	319	0	-	0,604
167	0,304	55,1	1,4	4,9	-	-	701	4	-	0,313
168	-	66,0	-	-	-	-	-	-	-	-
169	-	72,3	-	11,7	-	-	-	-	-	-
170	-	82,3	-	-	-	-	-	-	-	-
171	-	80,0	-	9,3	-	-	-	-	-	-
172	-	81,9	-	12,5	-	-	-	-	-	-
173	-	51,5	-	2,4	-	-	-	-	-	-
174	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
175	-	67,5	-	10,8	-	-	-	-	-	-
176	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
177	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
178	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
179	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
180	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
181	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
182	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
183	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
184	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
185	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
186	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
187	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
188	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
189	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
190	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
191	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
192	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
193	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
194	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
195	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
196	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
197	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
198	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
199	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
200	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
201	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
202	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
203	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
204	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
205	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
206	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
207	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
208	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
209	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
210	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
211	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
212	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
213	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
214	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
215	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
216	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
217	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
218	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
219	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
220	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
221	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
222	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
223	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
224	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
225	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
226	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
227	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
228	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
229	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
230	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
231	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
232	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
233	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
234	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
235	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
236	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
237	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
238	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
239	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
240	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
241	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
242	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
243	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
244	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
245	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
246	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
247	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
248	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
249	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
250	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
251	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
252	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
253	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
254	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
255	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
256	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
257	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
258	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
259	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
260	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
261	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
262	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
263	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
264	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
265	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
266	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
267	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
268	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
269	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
270	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
271	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
272	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
273	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
274	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
275	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
276	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
277	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
278	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
279	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
280	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
281	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
282	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
283	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
284	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
285	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
286	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
287	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
288	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
289	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
290	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
291	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
292	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
293	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
294	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
295	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
296	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
297	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
298	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
299	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
300	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
301	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
302	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
303	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
304	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
305	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
306	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
307	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
308	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
309	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
310	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
311	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
312	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
313	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
314	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
315	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
316	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
317	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
318	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
319	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
320	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
321	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
322	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
323	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
324	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
325	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
326	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
327	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
328	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
329	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
330	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
331	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
332	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
333	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
334	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
335	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
336	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
337	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
338	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
339	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
340	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
341	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
342	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
343	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
344	-	67,5	-	-	-	-	-	-	-	-
345	-	67,5	-	-	-	-	-			

TABELA 1 Índice de Desenvolvimento Humano e seus componentes | 153

RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO 2013
Acesso ao Saúde Progresso Humano num Mundo Diversificado

Classificação IDH	Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)		Expectação de vida à nascença	Média de anos de escolaridade	Tendência Nacional (IDH por capita - última classificação)		Mudança entre classificações (última classificação)		IDH relativo ao rendimento	
	2012	2013			(PPC em USD de 2005)		2012		2012	
	Valor	Valor			(Anos)	(Anos)	2012	2013	Valor	Valor
61 México	0,775	0,771	77,1	8,5	13,7	12,947	4	0,805	0,816	0,816
62 Costa Rica	0,773	0,784	78,4	8,4	13,7	10,863	12	0,816	0,816	0,816
63 Gâmbia	0,770	0,827	76,1	8,6*	15,8	9,257	21	0,827	0,827	0,827
64 Libia	0,769	0,750	75,0	7,3	16,2	13,785	-8	0,791	0,791	0,791
64 Malásia	0,769	0,745	74,5	9,5	12,6	13,676	-7	0,791	0,791	0,791
64 Sérvia	0,769	0,747	74,7	10,2*	13,6	9,533	16	0,823	0,823	0,823
67 Antiga e Barbuda	0,760	0,728	72,8	8,9	13,3	13,883	-12	0,778	0,778	0,778
67 Trindade e Tobago	0,760	0,703	70,3	9,2	11,9	21,941	-28	0,743	0,743	0,743
68 Camarutão	0,754	0,674	67,4	10,4	15,3	10,451	8	0,791	0,791	0,791
70 Albânia	0,749	0,771	77,1	10,4	11,4	7,622	21	0,807	0,807	0,807
71 Venezuela, República Bolivariana da	0,748	0,745	74,5	7,6*	14,4	11,495	-2	0,774	0,774	0,774
72 Dominica	0,745	0,745	74,5	7,7*	12,7	10,977	-1	0,771	0,771	0,771
72 Gâmbia	0,745	0,739	73,9	12,1*	13,2	5,095	37	0,845	0,845	0,845
72 Congo	0,745	0,728	72,8	7,9*	13,9	12,384	-5	0,782	0,782	0,782
72 São Cristóvão e Nevis	0,745	0,733	73,3	8,4*	12,8	12,480	-5	0,783	0,783	0,783
76 Libia, República Islâmica do	0,742	0,742	74,2	7,8	14,4	10,695	-1	0,789	0,789	0,789
77 Iran	0,741	0,742	74,2	8,2	13,2	9,906	6	0,780	0,780	0,780
78 Antiga República Jugoslava da Macedónia	0,740	0,750	75,0	8,2*	13,4	9,377	2	0,777	0,777	0,777
78 Urutia	0,740	0,698	69,8	11,3	14,8	6,428	22	0,713	0,713	0,713
81 Maurícia	0,737	0,735	73,5	7,2	13,8	13,300	-17	0,745	0,745	0,745
81 Timor-Leste	0,735	0,735	73,5	8,1	13,4	7,713	13	0,787	0,787	0,787
82 Arménia	0,734	0,739	73,9	11,2*	11,7	8,133	5	0,780	0,780	0,780
83 São Vicente e Granadinas	0,733	0,725	72,5	8,6*	13,3	9,867	-1	0,767	0,767	0,767
84 Omã	0,731	0,731	73,1	5,5*	13,5	24,082	-51	0,684	0,684	0,684
85 Brasil	0,730	0,736	73,6	7,2	14,2	10,152	-6	0,754	0,754	0,754
85 Jamaica	0,730	0,733	73,3	9,6	13,1	6,701	14	0,792	0,792	0,792
87 Arménia	0,729	0,744	74,4	10,8	12,2	5,940	16	0,808	0,808	0,808
88 Santa Lúcia	0,725	0,748	74,8	8,3*	12,7	7,971	1	0,788	0,788	0,788
88 Equador	0,724	0,758	75,8	7,8	13,7	7,471	7	0,772	0,772	0,772
90 Líquia	0,722	0,742	74,2	6,5	12,9	13,710	-32	0,720	0,720	0,720
91 Colúmbia	0,719	0,739	73,9	7,3	13,6	8,711	-6	0,751	0,751	0,751
92 Sí-Líbia	0,715	0,715	71,5	9,2*	12,7	5,170	18	0,792	0,792	0,792
93 Argélia	0,713	0,734	73,4	7,8	13,6	7,418	4	0,795	0,795	0,795
94 Tunísia	0,712	0,747	74,7	6,5	14,5	8,103	-6	0,748	0,748	0,748
DESENVOLVIMENTO HUMANO MÉDIO										
95 Tonga	0,710	0,710	71,0	10,3*	13,7	4,153	26	0,807	0,807	0,807
96 Belize	0,702	0,763	76,3	8,0*	12,5	5,327	8	0,767	0,767	0,767
96 República Dominicana	0,702	0,728	72,8	7,2*	12,3	8,506	-11	0,728	0,728	0,728
98 Fiji, Ilhas	0,702	0,694	69,4	10,7*	13,8	4,087*	24	0,784	0,784	0,784
98 Samoa	0,702	0,727	72,7	10,3*	13,0	3,928	29	0,800	0,800	0,800
100 Jordaânia	0,700	0,735	73,5	8,6	12,7	5,272	8	0,788	0,788	0,788
101 China, República Popular da	0,699	0,737	73,7	7,5	11,7	7,945	-11	0,728	0,728	0,728
102 Timor-Leste	0,698	0,652	65,2	9,9*	12,6*	7,782	-10	0,727	0,727	0,727
103 Tailândia	0,690	0,743	74,3	6,6	12,3	7,722	-10	0,715	0,715	0,715
104 Maldivas	0,688	0,771	77,1	5,8*	12,5	7,478	-9	0,715	0,715	0,715
105 Suriname	0,684	0,694	69,4	7,0*	12,4	7,327	-7	0,710	0,710	0,710
106 Gabão	0,683	0,631	63,1	7,5	13,0	12,521	-40	0,688	0,688	0,688
107 El Salvador	0,680	0,695	69,5	7,4	12,0	5,915	5	0,723	0,723	0,723
108 Bolívia, Estado Plurinacional da	0,675	0,659	65,9	9,2	13,5	4,444	7	0,740	0,740	0,740
108 Mongólia	0,675	0,668	66,8	6,3	14,3	4,245	10	0,746	0,746	0,746
110 Países Baixos, Estado da	0,670	0,730	73,0	8,0*	13,5	3,369*	20	0,761	0,761	0,761
111 Panamá	0,669	0,727	72,7	7,7	12,1	4,467	4	0,730	0,730	0,730
112 Egito	0,662	0,735	73,5	6,4	12,1	5,401	6	0,702	0,702	0,702
113 Malásia, República da	0,660	0,695	69,5	9,7	11,8	3,319	19	0,747	0,747	0,747
114 Filipinas	0,654	0,680	68,0	8,9*	11,7	3,752	11	0,724	0,724	0,724
114 Uséquistão	0,654	0,665	66,5	10,0*	11,6	3,201	19	0,740	0,740	0,740
116 Síria, República Árabe da	0,648	0,650	65,0	11,7*	11,7*	4,694*	-2	0,692	0,692	0,692
117 Marrocos, Estados Federados da	0,645	0,692	69,2	8,8*	11,4*	3,362*	14	0,719	0,719	0,719
118 Guatamala	0,638	0,702	70,2	8,5	10,3	3,387	1	0,703	0,703	0,703
119 Brunei	0,634	0,634	63,4	11,8	13,102	13,102	-55	0,686	0,686	0,686
120 Honduras	0,632	0,632	63,2	73,4	6,5	11,4	3,406	8	0,686	0,686
121 Indonésia	0,629	0,629	62,9	5,8	12,9	4,154	-3	0,672	0,672	0,672

TABELA 1 Índice de Desenvolvimento Humano e seus componentes | 151

TABELA 1 ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E SEUS COMPONENTES

Classificação do IDH	Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)		Expectativa de vida à nascença		Média de anos de escolaridade		Rendimento Nacional Bruto (RNB) per capita		Classificação do IDH		IDH em 2012
	Valor		Anos		Anos		R\$ mil em 2012		Anos		
	2012	2013	2012	2013	2012	2013	2012	2013	2012	2013	
121 Quiribati	0,629	0,684	78*	12,0	3,079	13					0,701
121 África do Sul	0,629	0,634	85*	13,1*	9,994	-42	85*				0,608
124 Vanuatu	0,626	0,613	10,6	10,6	3,960	-1					0,672
125 Quirguistão	0,622	0,680	9,3	12,6	2,009	24					0,738
125 Paquistão	0,622	0,628	9,8	11,5	2,119	19					0,711
127 Vietnã	0,617	0,754	5,5	11,9	2,970	9					0,666
128 Namíbia	0,608	0,626	6,2	11,3	5,973	-27					0,611
129 Nicarágua	0,598	0,743	5,8	10,8	2,551	10					0,671
130 Marrocos	0,591	0,624	74,3	4,4	4,394	-13					0,668
131 Irã	0,590	0,606	5,6	10,0	3,567	-4					0,623
132 Cabo Verde	0,586	0,743	3,659	12,7	3,659	-6	3,65*				0,617
133 Guatemala	0,581	0,714	4,1	10,7	4,275	-14					0,586
134 Timor-Leste	0,576	0,629	4,4*	11,7	5,446	-29	4,4*				0,589
135 Gâmbia	0,558	0,646	7,0	11,4	1,884	22					0,646
136 Guiné Equatorial	0,554	0,514	51,4	7,9	21,715	-37	54*				0,543
136 Índia	0,554	0,554	3,285	10,7	3,285	-3					0,575
136 Camarões	0,543	0,536	5,8	10,5	2,085	9					0,597
138 Laos, República Democrática Popular	0,543	0,678	4,6	10,1	2,405	2					0,584
140 Búfia	0,538	0,678	23*	12,4	5,246	-31					0,516
141 Suazilândia	0,538	0,483	7,1	10,7	5,104	-30					0,515
DESENVOLVIMENTO HUMANO BAIXO											
142 Congo	0,534	0,578	5,9	10,1	2,194	-5					0,553
143 Ilhas Salomão	0,530	0,632	4,5*	9,3	2,172	1					0,572
144 São Tomé e Príncipe	0,525	0,549	4,7*	10,8	1,884	7					0,579
146 Duália	0,519	0,577	7,0	11,1	1,541	15					0,588
146 Bangladesh	0,515	0,632	4,8	8,1	1,795	3					0,587
146 Paquistão	0,515	0,657	4,9	7,3	2,586	-9					0,534
148 Angola	0,508	0,515	4,7*	10,2	0,472	-35					0,479
149 Marrocos	0,498	0,517	3,8	9,4	1,917	5					0,537
150 Canadá	0,495	0,521	5,9	10,9	2,114	-4					0,520
151 Malgáscar	0,483	0,669	5,2*	10,4	668	28					0,601
152 Timor, República Unida da	0,476	0,589	5,1	9,1	1,383	10					0,527
153 Nigéria	0,471	0,523	5,2*	9,0	2,102	-6					0,482
154 Senegal	0,470	0,586	4,5	8,2	1,653	4					0,581
155 Mauritânia	0,467	0,467	3,7	8,1	2,174	-12					0,473
156 Países Baixos - Nova Guiné	0,466	0,466	3,9	8,1*	2,386	-15					0,464
157 Nepal	0,463	0,631	3,2	8,9	1,137	11					0,526
158 Lesoto	0,461	0,487	5,9*	9,6	1,879	-8					0,476
159 Togo	0,459	0,523	5,3	10,6	928	16					0,542
160 Ilhéus	0,459	0,459	2,5	8,7	1,820	-7					0,474
161 Haiti	0,458	0,458	4,9	7,6*	1,070	624	7				0,521
161 Uganda	0,456	0,456	5,45	4,7	1,188	5					0,511
163 Zâmbia	0,448	0,448	6,7	8,5	1,368	0					0,483
164 Djibouti	0,445	0,445	5,2	3,8*	2,250	-22					0,435
165 Gâmbia	0,439	0,598	2,8	8,7	1,731	-9					0,448
166 Benin	0,436	0,565	3,2	9,4	1,439	-5					0,459
167 Ruanda	0,434	0,557	3,3	10,9	1,147	0					0,476
168 Costa do Marfim	0,432	0,560	4,2	6,5	1,593	-8					0,444
169 Comores	0,429	0,615	2,8*	10,2	986	61,5					0,464
170 Malawi	0,418	0,548	4,2	10,4	774	10					0,462
171 Suécia	0,414	0,618	3,1	4,5	1,848	-19					0,405
172 Zimbábue	0,397	0,527	7,2	10,1	424*	14					0,542
173 Etiópia	0,396	0,597	2,2*	8,7	1,017	-2					0,425
174 Libéria	0,389	0,573	3,9	10,5*	480	11					0,502
175 Argélia	0,374	0,614	3,1	8,1	1,000	49,1					0,393
176 Guiné-Bissau	0,364	0,486	2,3*	9,5	1,042	-6					0,373
177 Serra Leoa	0,359	0,481	3,3	7,3*	881	0					0,380
178 Burúndi	0,355	0,509	2,7	11,3	544	4					0,423
178 Guiné	0,355	0,445	8,8	9,41	1,61	-4					0,368
180 República Democrática do Congo	0,352	0,481	3,5	6,8	722	1					0,386
181 Etiópia	0,351	0,620	4,6	5,91	620	3					0,418
181 Mali	0,344	0,519	2,0*	7,5	853	-4					0,359

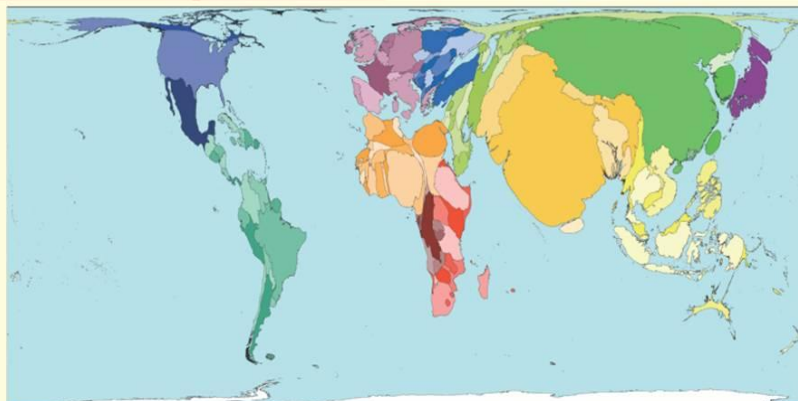
Ranking	Pais	2012
1	United States	\$16.244.600.000.000,00
2	China	\$8.227.102.629.831,48
3	Japan	\$5.959.718.262.199,13
4	Germany	\$3.428.130.624.839,29
5	France	\$2.612.878.387.760,35
6	United Kingdom	\$2.471.783.570.300,16
7	Brazil	\$2.252.664.120.777,39
8	Russian Federation	\$2.014.774.938.341,85
9	Italy	\$2.014.669.579.719,72
10	India	\$1.841.709.755.679,17
11	Canada	\$1.821.424.139.311,45
12	Australia	\$1.532.407.884.934,19
13	Spain	\$1.322.964.772.435,07
14	Mexico	\$1.178.126.184.343,49
15	Korea, Rep.	\$1.129.598.273.324,48
16	Indonesia	\$878.043.027.881,58
17	Turkey	\$789.257.487.307,03
18	Netherlands	\$770.555.412.702,49
19	Saudi Arabia	\$711.049.600.000,00
20	Switzerland	\$631.173.029.581,96
21	Sweden	\$523.805.608.856,09
22	Norway	\$499.667.211.001,29
23	Poland	\$489.795.486.644,15
24	Belgium	\$483.261.763.949,60
25	Argentina	\$475.501.675.472,60
26	Austria	\$394.707.863.203,91
27	South Africa	\$384.312.674.445,53
28	Venezuela, RB	\$381.286.237.847,67
29	Colombia	\$369.606.330.701,98
30	Thailand	\$365.965.815.820,02
31	Denmark	\$314.887.354.337,51
32	Malaysia	\$305.032.745.224,60
33	Singapore	\$274.701.299.733,69
34	Chile	\$269.869.337.788,19
35	Hong Kong SAR, China	\$263.259.372.904,96
36	Egypt, Arab Rep.	\$262.831.912.586,54
37	Nigeria	\$262.597.405.487,82
38	Philippines	\$250.182.019.476,32
39	Greece	\$249.098.684.277,45
40	Finland	\$247.545.641.553,10
41	Pakistan	\$225.143.266.331,15
42	Portugal	\$212.273.977.886,35
43	Ireland	\$210.777.140.635,95
44	Iraq	\$210.279.947.255,58
45	Algeria	\$205.788.796.017,18
46	Peru	\$203.790.266.509,65
47	Kazakhstan	\$203.520.610.287,71
48	Czech Republic	\$196.446.226.535,56
49	Romania	\$192.710.684.930,01
50	Ukraine	\$176.308.825.694,20
51	New Zealand	\$167.347.054.533,67
52	Vietnam	\$155.820.001.920,49
53	Hungary	\$124.600.486.886,06
54	Bangladesh	\$116.355.057.337,05
55	Angola	\$114.147.030.253,23
56	Puerto Rico	\$101.495.811.266,00
57	Morocco	\$95.981.572.517,17
58	Slovak Republic	\$91.148.717.948,72
59	Ecuador	\$84.039.856.000,00
60	Syrian Arab Republic	\$73.672.408.036,15

Ranking	Pais	2012
61	Azerbaijan	\$66.604.589.419,46
62	Belarus	\$63.267.017.440,31
63	Sri Lanka	\$59.423.009.404,39
64	Croatia	\$59.228.247.410,98
65	Dominican Republic	\$59.047.202.157,81
66	Sudan	\$58.768.800.832,79
67	Luxembourg	\$55.178.452.044,23
68	Uzbekistan	\$51.112.745.668,72
69	Bulgaria	\$50.972.109.856,60
70	Guatemala	\$50.233.749.190,99
71	Uruguay	\$49.919.727.146,42
72	Tunisia	\$45.662.043.358,07
73	Slovenia	\$45.279.487.179,83
74	Costa Rica	\$45.103.963.693,48
75	Macao SAR, China	\$43.582.271.461,83
76	Lebanon	\$42.945.273.631,84
77	Lithuania	\$42.343.521.965,75
78	Ethiopia	\$41.605.361.646,06
79	Ghana	\$40.710.781.538,58
80	Kenya	\$40.697.163.224,25
81	Serbia	\$37.488.935.009,79
82	Panama	\$36.252.500.000,00
83	Yemen, Rep.	\$35.645.823.131,57
84	Turkmenistan	\$35.164.210.526,32
85	Jordan	\$31.015.239.496,44
86	Latvia	\$28.372.577.696,53
87	Tanzania	\$28.242.425.168,11
88	Bolivia	\$27.035.110.130,25
89	Paraguay	\$25.502.060.502,12
90	Cameroon	\$25.321.590.401,72
91	Cote d'Ivoire	\$24.680.372.724,44
92	El Salvador	\$23.864.400.000,00
93	Trinidad and Tobago	\$23.320.256.742,62
94	Cyprus	\$22.766.912.960,00
95	Estonia	\$22.390.242.608,64
96	Zambia	\$20.678.025.801,91
97	Afghanistan	\$20.496.777.409,46
98	Uganda	\$19.881.412.441,23
99	Nepal	\$18.962.962.962,96
100	Honduras	\$18.434.022.403,26
101	Gabon	\$18.377.083.881,01
102	Equatorial Guinea	\$17.697.394.251,21
103	Bosnia and Herzegovina	\$17.465.958.605,66
104	Congo, Dem. Rep.	\$17.208.980.742,57
105	Brunei Darussalam	\$16.953.952.625,40
106	Georgia	\$15.747.288.816,19
107	Papua New Guinea	\$15.653.921.367,28
108	Jamaica	\$14.755.051.129,34
109	Botswana	\$14.504.339.385,94
110	Mozambique	\$14.243.717.484,46
111	Senegal	\$14.045.759.802,38
112	Cambodia	\$14.038.383.450,19
113	Congo, Rep.	\$13.677.928.883,64
114	Iceland	\$13.578.943.166,65
115	Namibia	\$13.072.278.942,99
116	Chad	\$12.887.072.081,64
117	Albania	\$12.648.095.824,41
118	Nicaragua	\$10.507.356.837,65
119	Mauritius	\$10.486.037.633,99
120	Burkina Faso	\$10.441.012.681,10

Ranking	Pais	2012
121	Mali	\$10.308.146.675,95
122	Mongolia	\$10.271.393.281,38
123	South Sudan	\$10.220.256.856,52
124	Madagascar	\$9.975.124.872,41
125	Armenia	\$9.950.522.732,79
126	Zimbabwe	\$9.802.360.203,02
127	Macedonia, FYR	\$9.612.518.136,35
128	Lao PDR	\$9.417.665.585,95
129	Malta	\$8.721.923.076,92
130	Bahamas, The	\$8.149.004.000,00
131	Haiti	\$7.843.484.458,15
132	Benin	\$7.557.286.829,00
133	Moldova	\$7.252.769.934,45
134	Rwanda	\$7.103.000.861,21
135	Tajikistan	\$6.972.163.026,50
136	Niger	\$6.773.185.511,27
137	Kyrgyz Republic	\$6.474.843.799,06
138	Kosovo	\$6.445.201.980,61
139	Guinea	\$5.631.621.297,89
140	Bermuda	\$5.473.536.000,00
141	Suriname	\$5.012.121.214,25
142	Montenegro	\$4.373.170.811,73
143	Malawi	\$4.263.794.983,90
144	Barbados	\$4.224.850.000,00
145	Mauritania	\$4.199.051.817,06
146	Fiji	\$3.907.563.304,51
147	Togo	\$3.813.834.650,20
148	Sierra Leone	\$3.796.030.045,14
149	Swaziland	\$3.744.472.287,07
150	Eritrea	\$3.091.837.398,37
151	Guyana	\$2.850.572.407,05
152	Burundi	\$2.472.384.864,13
153	Lesotho	\$2.447.573.299,48
154	Maldives	\$2.222.429.330,40
155	Central African Republic	\$2.184.181.390,99
156	Cape Verde	\$1.827.021.561,65
157	Bhutan	\$1.779.561.112,29
158	Liberia	\$1.733.823.552,71
159	Timor-Leste	\$1.293.000.000,00
160	St. Lucia	\$1.238.640.740,74
161	Antigua and Barbuda	\$1.134.159.259,26
162	Seychelles	\$1.128.753.720,63
163	Solomon Islands	\$1.008.424.232,18
164	Gambia, The	\$917.292.053,08
165	Guinea-Bissau	\$822.321.032,41
166	Vanuatu	\$787.073.459,02
167	St. Kitts and Nevis	\$767.000.000,00
168	Grenada	\$766.510.727,20
169	St. Vincent and the Grenadines	\$712.588.888,89
170	Samoa	\$683.719.606,27
171	Comoros	\$595.900.353,49
172	Dominica	\$479.688.888,89
173	Tonga	\$471.575.497,31
174	Micronesia, Fed. Sts.	\$326.160.960,78
175	Sao Tome and Principe	\$263.398.378,00
176	Palau	\$228.415.735,26
177	Marshall Islands	\$182.400.000,00
178	Kiribati	\$174.984.468,83
179	Tuvalu	\$39.875.708,12

Anexo IX – Os mapas do worldmapper

População Total



The University of Sheffield
The Leverhulme Trust
Produced by the SASI group (Sheffield) and Mark Newman (Michigan)

Na Primavera do ano 2000, a população mundial atinge os 6 mil milhões. A distribuição da população mundial é mostrada no mapa.

Índia, China e Japão aparecem maiores no mapa porque têm grandes populações. O Panamá, a Namíbia e a Guiné-Bissau têm uma população reduzida, sendo quase invisíveis no mapa.

A população é fracamente relacionada com a área do território. O Sudão, que é, geograficamente, o maior país de África, tem uma população menor do que a Nigéria, o Egito, a Etiópia, a República Democrática do Congo, a África do Sul ou a Tanzânia.

O tamanho de cada território mostra a proporção relativa com a população que aí vive.

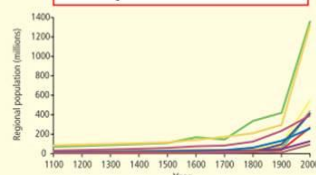


Technical notes
• Data source: United Nations Development Programme, 2004, Human Development Report.
• Population data is from 2002.
• The population not included is estimated as 2 to 3 million (see Appendix map 2).
• See website for further information.

PAÍSES COM MAIS E MENOS PESSOAS

Rank	Territory	Value	Rank	Territory	Value
1	China	1295	191	Saint Kitts & Nevis	42
2	India	1050	192	Monaco	34
3	United States	291	193	Liechtenstein	33
4	Indonesia	217	194	San Marino	27
5	Brazil	176	195	Palau	20
6	Pakistan	150	196	Cook Islands	18
7	Russian Federation	144	197	Nauru	13
8	Bangladesh	144	198	Tuvalu	10
9	Japan	128	199	Niue	2
10	Nigeria	121	200	Holy See	1

POPULAÇÃO MUNDIAL POR REGIÃO



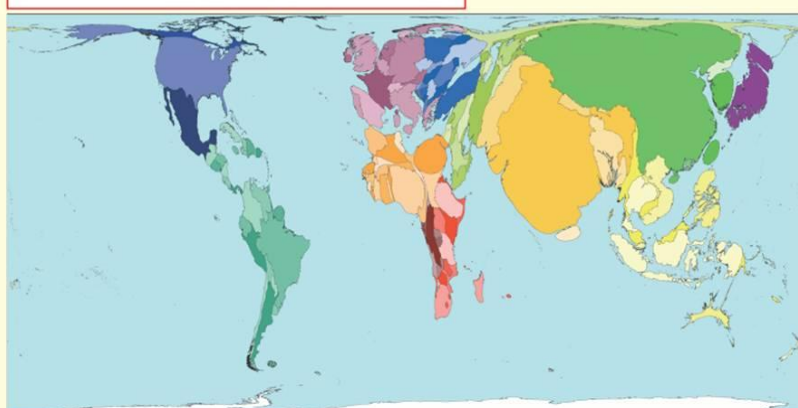
"Na última década, em cada 100 pessoas que nasceram, 97 vivem em países em desenvolvimento."

Hania Zlotnik, 2005

www.worldmapper.org © Copyright 2006 SASI Group (University of Sheffield) and Mark Newman (University of Michigan)

Map 002

Esperança Média de Vida



The University of Sheffield
The Leverhulme Trust
Produced by the SASI group (Sheffield) and Mark Newman (Michigan)

Este mapa mostra o total de anos que se espera que a população atual viva, com base nas projeções da esperança média de vida à nascença em 2002. A esperança média de vida é calculada na assunção de que as tendências predominantes vão continuar. É geralmente diferente entre homens e mulheres. À medida que se fica mais velho, a esperança média de vida aumenta porque já se sobreviveu até àquela idade.

A mais alta esperança média de vida à nascença atinge-se no Japão, com 81 anos e 6 meses. A mais baixa atinge-se na Zâmbia, aos 32 anos e 8 meses. A média mundial é de 67 anos.

O tamanho do território mostra a proporção entre o número de anos que se espera que a população viva, com base nas projeções da esperança média de vida à nascença em 2002.



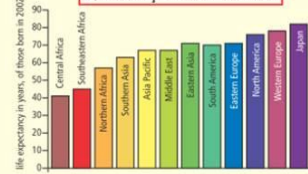
Technical notes
• Data are from the United Nations Development Programme's 2004 Human Development Report.
• See website for further information.

MAIS LONGA E MAIS CURTA ESPERANÇA MÉDIA DE VIDA

Rank	Territory	Value	Rank	Territory	Value
1	Japan	81.5	191	Angola	40.1
2	Monaco	81.2	192	Central African Republic	39.8
3	San Marino	80.6	193	Rwanda	38.9
4	Andorra	80.3	194	Mozambique	38.5
5	Sweden	80.0	195	Malawi	37.8
6	Hong Kong (China)	79.9	196	Lesotho	36.3
7	Iceland	79.7	197	Swaziland	35.7
8	Canada	79.3	198	Sierra Leone	34.3
9	Spain	79.2	199	Zimbabwe	33.9
10	Australia	79.1	200	Zambia	32.7

projected life expectancy at birth in years, for children born in 2002

ESPERANÇA MÉDIA DE VIDA



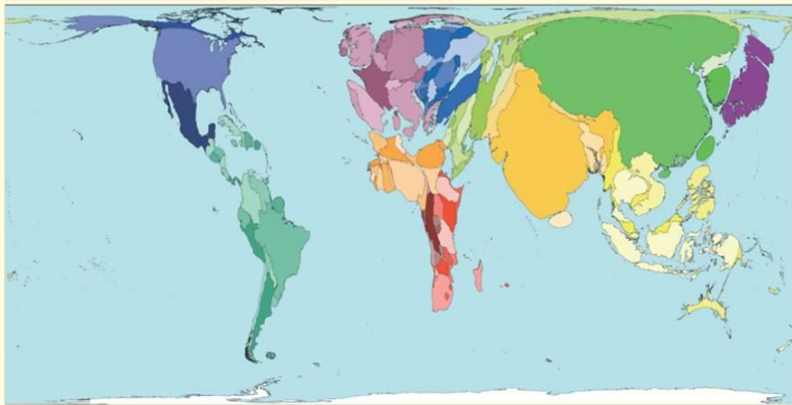
"A taxa de mortalidade (na Zâmbia) cresceu na última década... um adulto perdeu cerca de 11 anos de sobrevivência por causa do impacto do vírus da SIDA..."

Buleti Nsemukila, 2003

www.worldmapper.org © Copyright 2006 SASI Group (University of Sheffield) and Mark Newman (University of Michigan)

Map 255

Alfabetização de adultos



Em todo o mundo, há 3,6 mil milhões de adultos alfabetizados; 82% da população adulta sabe ler e escrever pequenos textos. Estamos aqui a considerar como adultos, quem tem 15 ou mais anos.

A percentagem de adultos alfabetizados é mais baixa do que a dos jovens em qualquer região do mundo. A maior diferença nas taxas de alfabetização encontra-se na África do Norte, 13% na África Central e 11% no sudeste africano. A menor diferença entre a percentagem de jovens e adultos alfabetizados localiza-se no Japão, com 1%.

A taxa mais alta de literacia nos adultos encontra-se na China, Índia e EUA. Índia - 61%, China e EUA 91%.

O tamanho do território mostra a proporção do número de pessoas com mais de 15 anos alfabetizadas que aí vivem.



Technical notes

- Data are from the United Nations Development Programme's 2004 Human Development Report.
- Literacy is being able to read, write and understand a short simple statement.
- *Children aged 15-17 are included here, the title is adults as the vast majority are aged 18 or over.
- See website for further information.

NÍVEIS MAIS BAIXOS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Rank	Territory	Value	Rank	Territory	Value
181	Bhutan	57.6	191	Nepal	44.0
182	Comoros	56.2	192	Ethiopia	41.5
183	Egypt	55.6	192	Pakistan	41.5
184	Haiti	51.9	194	Mauritania	41.2
185	Morocco	50.7	195	Bangladesh	41.1
186	Burundi	50.4	196	Benin	39.8
187	Yemen	49.0	197	Senegal	39.3
188	Central African Republic	48.8	198	Mali	19.0
189	Mozambique	46.5	199	Niger	17.1
190	Chad	45.8	200	Burkina Faso	12.8

percentage of people aged over 15 years old who are literate

Distribuição da Alfabetização de adultos



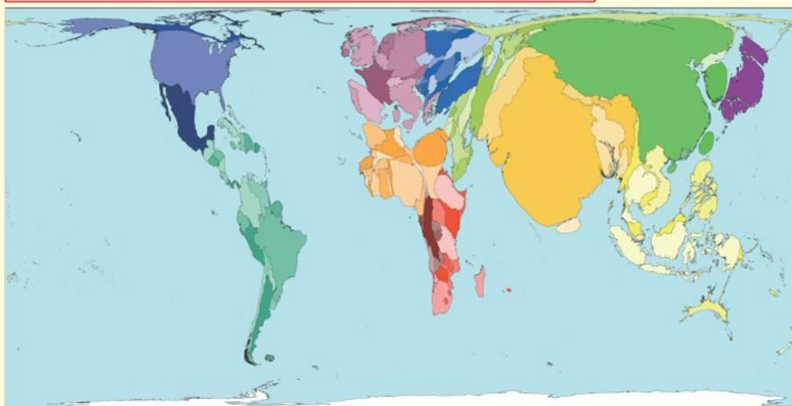
"Estou menos interessado no peso e nas circunvoluções do cérebro de Einstein do que na quase certeza absoluta de que pessoas de igual talento viveram e morreram em campos de algodão e fábricas."

Stephen Jay Gould 1980

www.worldmapper.org © Copyright 2006 SASI Group (University of Sheffield) and Mark Newman (University of Michigan)

Map 196

Qualidade dos serviços de saúde



Este mapa mostra a capacidade de cada serviço de saúde providenciar bons cuidados básicos de saúde. Aplicaram-se os valores da qualidade dos serviços de saúde de 1997 à população. A média mundial foi de 72 em 100, isto significa que o equivalente a 4,5 mil milhões de pessoas teve acesso a bons cuidados básicos de saúde.

A população com o mais fraco sistema de saúde vive na Serra Leoa e na República da África Central. O serviço de saúde da Serra Leoa pontuou apenas 36 em 100 - metade da média mundial. De notar que apenas os cuidados mais básicos são aqui medidos.

O tamanho do território mostra a proporção entre a população que recebe bons cuidados de saúde e os que habitam o território.



Technical notes

- Data are from the World Health Organisation's 2004 World Health Report.
- Data refer to 1997 where territories were scored on a scale of 0-100, according to whether there was good basic health care.
- See website for further information.

QUALIDADE DOS SERVIÇOS DE SAÚDE - MELHORES E PIORES

Rank	Territory	Value	Rank	Territory	Value
1	Japan	93	192	Malawi	52
2	Switzerland	92	192	Afghanistan	52
3	Norway	92	193	Nigeria	52
4	Sweden	92	194	Mozambique	51
5	Luxembourg	92	195	Ethiopia	51
6	France	92	196	Liberia	50
7	Canada	92	197	Niger	50
8	Netherlands	92	198	Somalia	49
9	United Kingdom	92	199	Central African Republic	46
10	Austria	91	200	Sierra Leone	36

World Health Organisation score of health service attainment in 1997*

QUALIDADE DOS SERVIÇOS DE SAÚDE



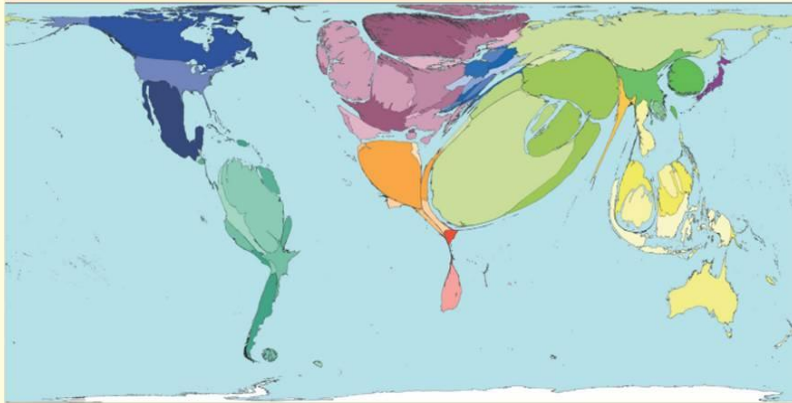
"Eu acredito que a única forma que temos para erradicar as mortes que se podem prevenir e o sofrimento de milhões, é providenciando cuidados de saúde para todos."

Hilary Benn, 2006

www.worldmapper.org © Copyright 2006 SASI Group (University of Sheffield) and Mark Newman (University of Michigan)

Map 220

Exportação de combustível



Combustível inclui petróleo, gás, carvão, energia nuclear e combustíveis tradicionais. O Médio Oriente é a região que exporta mais combustível. Os dois grandes exportadores são a Arábia Saudita e a Federação Russa, ambas incluídas na região do Médio Oriente. O terceiro grande exportador é a Noruega, na Europa ocidental. Estes grandes exportadores são conhecidos pelas suas grandes reservas de petróleo e gás. Dos 200 territórios, apenas 123 são exportadores de combustíveis. Muitas vezes os territórios são importadores e exportadores de combustível. Muitos dos países que aparentam não exportar combustível, tão pouco têm registo de importação. Isto deve-se, parcialmente, à pobre disponibilização de dados de alguns dos locais.

O tamanho do território mostra a proporção entre o território e a exportação de combustível a nível mundial.



Technical notes

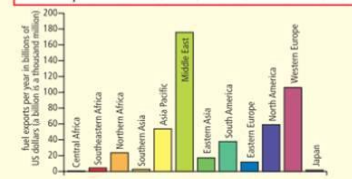
- These data are from the World Bank's World Development Indicators.
- * These were practically no fuel exports recorded for 77 territories.
- See website for further information.

EXPORTAÇÕES DE COMBUSTÍVEL BRUTO EM DÓLARES EUA

Rank	Territory	Value	Rank	Territory	Value
1	Qatar	16420	114	Albânia	0.81
2	Brunei Darussalam	11861	115	Mauritius	0.65
3	Norway	8041	116	Madagascar	0.60
4	Bahrain	5734	117	Paraguai	0.52
5	Oman	3083	118	Samoa	0.51
6	Saudi Arabia	2735	119	Togo	0.48
7	Singapore	2296	120	Honduras	0.46
8	Trinidad & Tobago	1793	121	Niger	0.34
9	Canada	1023	122	Benin	0.17
10	Belgium	952	123	Cambodia	0.11

US\$ worth of gross fuel exports per person per year living in that territory*

EXPORTAÇÃO DE COMBUSTÍVEIS BRUTOS EM DÓLARES EUA



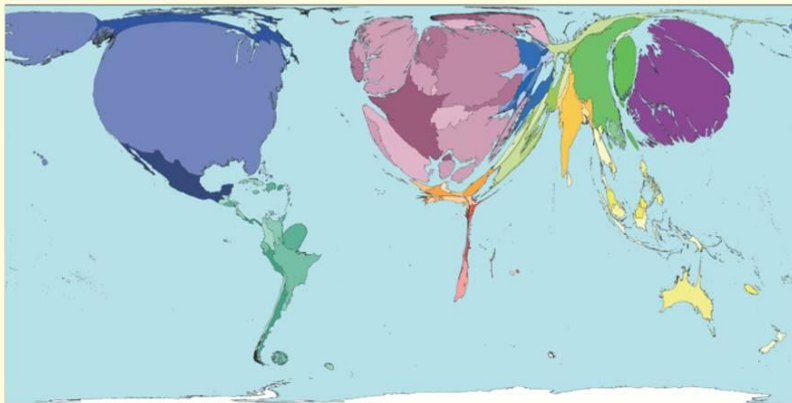
"...Os elevados índices de desenvolvimento humano atingidos por alguns países, como a Noruega, devem-se a serviços fundados, parcialmente, através da riqueza gerada pela exploração de recursos naturais."

Melissa Dell, 2004

www.worldmapper.org © Copyright 2006 SASI Group (University of Sheffield) and Mark Newman (University of Michigan)

Map 115

Riqueza



Este mapa mostra que territórios têm maior riqueza quando se compara os Produtos Internos Brutos (PIB) com as taxas de câmbio atuais. Isto indica o poder de compra internacional - o que valeria o dinheiro de alguém se o quisesse gastar noutro território. Para alguns o seu dinheiro ganha valor quando se movem - para outros perde valor. Isto facilita a movimentação de alguns e dificulta seriamente a movimentação de outros.

A riqueza, refletida no PIB *per capita* é maior no Luxemburgo, na Noruega e Suíça. É mais baixa na Etiópia, no Burundi e na República Democrática do Congo.

O tamanho do território mostra a proporção da riqueza mundial por país, no que diz respeito ao PIB baseado nas taxas de câmbio com dólares americanos.



Technical notes

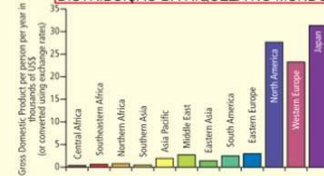
- Data are from the United Nations Development Programme's 2004 Human Development Report.
- Gross Domestic Product referred to here is measured in US\$, other currencies are converted into US\$ using a normal exchange rate, showing an 'international purchasing power'.
- See website for further information.

MAIOR E MENOR PODER DE COMPRA INTERNACIONAL

Rank	Territory	Value	Rank	Territory	Value
1	Luxemburgo	47354	191	Tajikistan	193
2	Norway	41974	192	Niger	190
3	Switzerland	36687	193	Myanmar	185
4	United States	36006	194	Malawi	177
5	Denmark	32179	195	Sierra Leone	150
6	Japan	31407	195	Eritrea	150
7	Ireland	30982	197	Guinea-Bissau	141
8	Iceland	29749	198	Dem Republic Congo	111
9	Qatar	28634	199	Burundi	102
10	Greenland	27648	200	Ethiopia	90

Gross Domestic Product per person in US\$, in 2002

DISTRIBUIÇÃO DA RIQUEZA NO MUNDO



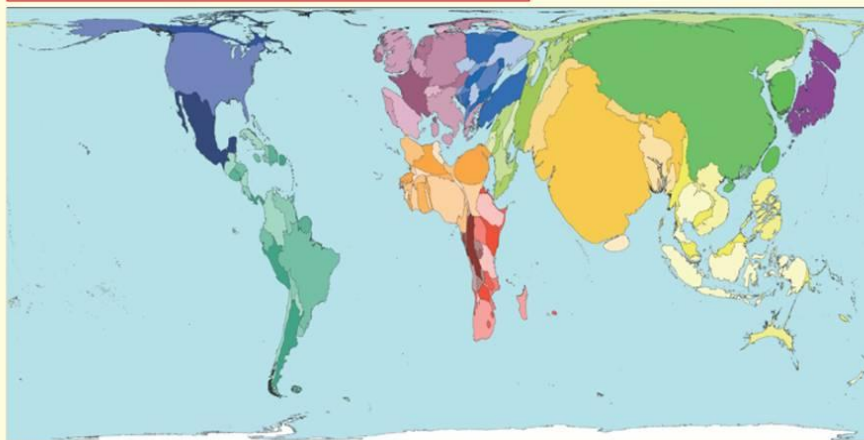
"... para os cidadãos da maioria dos países, o sucesso da sua economia no mundo duro da competição global é de suprema importância."

Deanne Julius, 2005

www.worldmapper.org © Copyright 2006 SASI Group (University of Sheffield) and Mark Newman (University of Michigan)

Map 169

Desenvolvimento Humano



O mapa mostra a população de cada território multiplicando-a pelo Índice de Desenvolvimento Humano do PNUD. Mede-se aqui a qualidade de vida. Combina os indicadores de saúde, riqueza e educação num território. Em 2004 definiu-se um valor máximo de 1000 para o território em que a esperança média de vida fosse os 85 ou mais anos, a alfabetização de adultos de 100%, a frequência escolar de 100% e o PIB de US\$40 00 ou mais por pessoa e por ano.

A Noruega atingiu o valor de 956; a Serra Leoa atingiu o valor mais baixo, com 273. A média mundial é de 698.

O tamanho do território mostra a proporção do desenvolvimento humano relativamente ao total da população mundial (população a multiplicar pelo IDH)



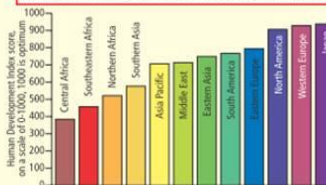
Land area
• Data are from the United Nations Development Programme's 2004 Human Development Report.
• The Human Development Index is based on life expectancy, adult literacy, school enrolment and Gross Domestic Product per person.
• See website for further information.

PAÍSES COM MAIOR E MENOR ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Rank	Territory	Value	Rank	Territory	Value
1	Norway	956	191	Ethiopia	359
2	Australia	946	192	Mozambique	354
3	Sweden	946	193	Guinea-Bissau	350
4	Canada	943	194	Afghanistan	346
5	Belgium	942	195	Burundi	339
6	Netherlands	942	196	Mali	326
7	Iceland	941	197	Burkina Faso	302
8	United States	939	198	Somalia	294
9	Japan	938	199	Niger	292
10	United Kingdom	936	200	Sierra Leone	273

Human Development Index, scaled from 0 to 1000, with 1000 as optimum

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO



"O Índice de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas inclui informação sobre... esperança média de vida, alcance do nível de instrução e educação, assim como riqueza financeira, a fim de dar uma visão mais completa do que é a vida."

Alan Rusbridger, 2004

Anexo X – Ficha de avaliação

Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor

Escola Básica Eugénio dos Santos

Exercício Escrito para avaliação de conhecimentos adquiridos

Professor Cooperante José Calado e Professora Susana Morais

Turma_____

Número_____Nome_____

Duração do exercício (45 minutos)

Grupo I (80 pontos)

Selecione, com um círculo à volta da letra, a opção mais correta em cada uma das afirmações/perguntas.

1. Crescimento e Desenvolvimento são fenómenos da mesma natureza?

- a. correto, porque são fenómenos que nos mostram como as populações de um determinado país vivem.
- b. correto, porque são fenómenos quantitativos, que permitem medir o progresso de um país.
- c. **errado, porque um é um fenómeno de natureza quantitativa e outro é de natureza qualitativa.**
- d. errado, porque um mede o PIB e o outro o IDH.

2. IDH significa:

- a. Indicador de Desenvolvimento Humano.
- b. Índice de Desigualdade Humana.
- c. **Índice de Desenvolvimento Humano.**
- d. Indicador de Desigualdade Humana.

3. O PIB e o PIB *per capita* são dois indicadores que:

- a. São meramente económicos e, por isso mesmo, limitados para estabelecer comparações entre os níveis de desenvolvimento de um país.
- b. São meramente económicos e, por isso mesmo, limitados para estabelecer comparações entre os níveis de desenvolvimento de um país.
- c. **Por si só, não permitem grandes comparações. Para estabelecer comparações justas entre o nível de crescimento dos diversos países, têm de ser ajustados com recurso ao PPC – Paridade do Poder de Compra.**
- d. Por si só, não permitem grandes comparações e, por isso mesmo, deixaram de ser utilizados para a classificação do nível de crescimento dos países.

4. O IDH é uma alternativa ao PIB porque:

- a. **É um indicador composto que mede o progresso de um país em três dimensões básicas.**
- b. É um indicador complementar, englobando índices de natureza quantitativa e qualitativa.
- c. Mede o Desenvolvimento Humano.
- d. Mede o Crescimento Económico.

5. Podemos afirmar que a distribuição do IDH no mundo ocorre da seguinte forma:

- a. Países do Norte e países do Sul.
- b. Países desenvolvidos e países em desenvolvimento.
- c. Países do Norte com IDH mais elevado e países do Sul com IDH mais baixo. As exceções neste último grupo de países localizam-se, principalmente, na América Latina e do Sul.
- d. **Países do Norte com IDH mais elevado e países do Sul com IDH mais baixo. As exceções neste último grupo de países localiza-se, por questões geográficas, na Austrália e Nova Zelândia.**

6. A relação que se estabelece entre PIB *per capita* e IDH é sempre igual em todos os países do mundo?

- a. Não, alguns países apresentam um PIB *per capita* muito baixo e, ao mesmo tempo, apresentam um IDH elevado.
- b. **Não, porque a relação entre IDH e PIB nem sempre é proporcional. É possível atingir um nível de IDH elevado e, no entanto, ter um PIB *per capita* baixo.**
- c. Sim, um país com um PIB *per capita* elevado tem sempre uma classificação elevada de IDH.
- d. Sim, um país que não tenha riqueza não pode gerar desenvolvimento.

7. A Esperança Média de Vida à Nascimento é suscetível de ver o seu valor baixar por:

- a. O país estar em situação de guerra civil.
- b. O país fazer fronteira com países pouco desenvolvidos.
- c. **O país ser afetado pela propagação de doenças como o HIV/SIDA.**
- d. O país não prestar cuidados primários às suas crianças e, assim, aumentar as taxas de mortalidade infantil masculina e feminina.

8. O IDH é um indicador composto por:

- a. **Três dimensões: ter uma vida longa e saudável, receber instrução, ter um nível de vida digno.**
- b. Três dimensões: ter uma vida rica e opulenta, frequentar a universidade, ter uma vida honesta.
- c. Três dimensões: ter uma vida longa, receber instrução de nível superior, produzir riqueza.

d. Três dimensões: ter um estilo de vida saudável, ter acesso ao ensino secundário, ter um PIB *per capita* elevado.

9. O IDH é criticável?

a. Não, é o mais completo dos indicadores compostos, já que usa três dimensões básicas.

b. Não, desde 1990, quando começou a ser usado que se considerou que este indicador permitia fazer todas as comparações necessárias.

c. Sim, porque limita-se a três dimensões básicas e, por isso mesmo, não compara a distribuição de água potável.

d. Sim, porque limitando-se a três dimensões básicas, não contempla determinadas situações que podem ter impacto na classificação, tornando-se pouco eficaz na comparação e diferenciação dos desempenhos nacionais.

10. As condições de higiene e segurança alimentar, o acesso aos cuidados de saúde, a educação, a igualdade de género permitem:

a. Confirmar o nível humano de país.

b. Confirmar o nível de desenvolvimento humano de um país.

c. Fazer uma avaliação do IDH de um país.

d. Fazer uma avaliação do nível de desenvolvimento de um país se forem complementados com outros indicadores básicos.

Grupo II (20 pontos)

Responda à pergunta que é colocada. A resposta deverá utilizar um mínimo de 8 linhas.

1. Explique porque podemos afirmar que a Noruega, tendo a classificação de IDH mais elevada no mundo, é um país que se encontra em pleno desenvolvimento, garantindo aos seus cidadãos um nível de vida digno. Da mesma forma, Moçambique é um país que ainda não consegue garantir a satisfação das necessidades básicas dos seus cidadãos, já que tem um IDH classificado de baixo. Estes dois países estão, obviamente, em cantos opostos da tabela classificativa do IDH. Geograficamente, a Noruega localiza-se na Europa, onde, no geral, se localizam os países com IDH mais elevado, e Moçambique em África, sendo este um continente com IDH médio ou baixo.

Bom trabalho!

Podemos afirmar que a Noruega é um país em pleno desenvolvimento, porque a sua classificação de IDH é a mais elevada e o IDH é um índice composto que mede o progresso de um país em três dimensões básicas: ter uma vida longa e saudável, receber instrução e ter um nível de vida digno. Se a Noruega tem uma boa classificação, significa que consegue garantir aos seus cidadãos a plena satisfação das suas necessidades. Já Moçambique, tendo uma classificação de baixo IDH, não consegue satisfazer as necessidades dos seus cidadãos, faltando-lhe os meios económicos, o que pode ser visível num baixo PIB *per capita*, numa taxa de alfabetização de adultos e de escolarização bruta baixa e numa esperança de média

de vida à nascença também inferior à da Noruega. Estes dois países localizam-se em extremos opostos, tal como os continentes em que se localizam. Estes dois continentes pertencem ao grupo dos chamados países do Norte (Europa), desenvolvidos e com um IDH elevado e ao grupo dos países do Sul (África), países em desenvolvimento. Uma característica destes dois mundos será também o desenvolvimento dos sectores de atividade em que, no primeiro grupo, por já estar totalmente industrializado, tem a maioria da sua população ativa no sector terciário, enquanto o segundo grupo ainda acolhe no sector primário e secundário (ainda pouco desenvolvido) a maioria da sua população ativa.

Anexo XI – Jogo Perdidos na Lua

PERDIDOS NA LUA

ORIENTAÇÕES

Imagina que fazes parte de uma tripulação espacial que combinou previamente um encontro com a nave mãe na face iluminada da Lua. No entanto, devido a dificuldades mecânicas, a nave é forçada a alunar num lugar que dista cerca de 320 km do ponto de encontro. Durante o lançamento e a alunagem muito do equipamento de bordo é danificado e uma vez que a sobrevivência depende do alcance da nave mãe, só devem ser escolhidos os artigos válidos de maior necessidade para a viagem de 320 km.

Segue-se uma lista de 15 artigos que ficaram intactos e em bom estado depois da alunagem. A tua tarefa é catalogá-los por ordem de importância para o transporte para o ponto de encontro. Põe o número 1 no artigo mais importante, 2 no segundo mais importante e assim sucessivamente até chegares ao 15, que é o menos importante.

	Caixa de fósforos		Mapa estrelar da constelação lunar
	Concentrado de comida		Jangada salva-vidas de enchimento próprio
	15.5 m de corda de nylon		Bússola
	Pára-quedas de seda		20 Litros de água
	Unidade portátil de calor a energia solar		Foguetes luminosos
	Duas pistolas de calibre 45		Estojo de primeiros-socorros com agulhas de injeção
	Uma caixa de leite desidratado		Transmissor-receptor FM (frequência modulada), a energia solar
	Dois reservatórios de oxigénio de 45 kg		

2. INSTRUÇÕES

Este é um exercício sobre tomadas de decisão em grupo. O seu grupo deve empregar o método de **consenso de grupo** para decidir. Isto quer dizer que a atribuição para cada um dos 15 artigos deve ser pensada individualmente por cada membro do grupo, antes do grupo chegar a uma decisão final. O consenso é difícil de alcançar, por isso nem todas as posições terão a **aprovação completa** de todos os elementos do grupo. Tentem, como um grupo, fazer com que todos os membros do grupo possam pelo menos concordar parcialmente com a classificação. Eis algumas directrizes a usar para chegar a um consenso:

1. Evite discutir por causa dos seus juízos individuais. Aborde a tarefa na base da lógica apresentando claramente os seus pontos de vista e ouvindo atentamente as sugestões e reacções dos outros membros.
2. Quando a discussão "encrava", procure outra solução como alternativa que seja mais aceitável por todos os membros do grupo. A discussão não é um pedestal de vitória ou de derrota individual.
3. Evite mudar de ideia **só** para chegar a um acordo ou evitar conflitos. Apoie **apenas** soluções com as quais possa concordar lógica e objectivamente.
4. Veja as **diferenças**, mais como uma ajuda do que como um embaraço na tomada de decisão, uma vez que mais informação produz, normalmente, uma decisão mais cuidada.

Na folha de sumário do grupo coloque as classificações individuais feitas anteriormente por cada elemento do grupo.

ARTIGOS	DECISÕES INDIVIDUAIS	CONSENSO DE GRUPO
Caixa de fósforos		
Concentrado de comida		
15.5 m de corda de nylon		
Pára-quedas de seda		
Unidade portátil de calor a energia solar		
Duas pistolas de calibre 45		
Uma caixa de leite desidratado		
Dois reservatórios de oxigénio de 45 kg		
Mapa estelar da constelação lunar		
Jangada salva-vidas de enchimento próprio		
Bússola		
20 Litros de água		
Foguetes luminosos		
Estojo de primeiros-socorros com agulhas de injeção		
Transmissor-receptor FM (frequência modulada), a energia solar		

GRUPO:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

PERDIDOS NA LUA – APURAMENTO DOS RESULTADOS

ARTIGOS	RACIOCÍNIO DA NASA	Estimativa NASA	Estimativas SUAS	Pontos Obtidos	Estimativas do GRUPO	Pontos Obtidos
Caixa de fósforos	Não há oxigénio na Lua para manter a chama. Praticamente inútil.	15				
Concentrado de comida	Meio eficiente de abastecimento das necessidades de energia	4				
15.5 m de corda de nylon	Útil na escalada de rochedos e/ou prender os feridos juntos	6				
Pára-quedas de seda	Protecção dos raios solares	8				
Unidade portátil de calor a energia solar	Só é precisa no lado escuro	13				
Duas pistolas de calibre 45	Meio possível de propulsão própria	11				
Uma caixa de leite desidratado	Duplicação do volume de concentrado de comida	12				
Dois reservatórios de oxigénio de 45 Kgs	Necessidade urgente de sobrevivência	1				
Mapa estelar da constelação lunar	Meio primário de navegação	3				
Jangada salva-vidas de enchimento próprio	Garrafa de CO numa jangada militar pode ser usada para propulsão	9				
Bússola	O campo magnético da Lua não é polarizado	14				
20 Litros de água	Substituição para a grande perda de líquido no lado iluminado	2				
Foguetes luminosos	Sinal de perigo quando a nave mãe é avistada	10				
Estojo de primeiros socorros com agulhas de injeção	Agulhas para vitaminas, medicamentos, etc. Ajustarão o orifício nos fatos espaciais	7				
Transmissor-receptor FM (frequência modulada), a energia solar	Para comunicação com a nave-mãe. FM precisa de linha de mira para a transmissão e de espaços curtos	5				
TOTAIS						

Nota: Os pontos obtidos são a diferença absoluta entre as vossas estimativas e as da NASA (ignorar sinais de mais e de menos).

Pontos: 0-25 = **Excelente** 26-32 = **Bom** 33-45 = **Suficiente** 46-55 = **Razoável**

56-70 = **Medíocre** 71-112 = **Mau**, sugere possível falsificação ou lógica ligada à Terra

REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS